

Université de Montréal

L'éducation inclusive comme perspective pour comprendre la
mobilisation d'écoles primaires montréalaises qui conjuguent
défavorisation et défis relatifs à la diversité ethnoculturelle

par

Justine Gosselin-Gagné

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de

Philosophae Doctor (Ph.D)

en psychopédagogie

Mars, 2018

© Justine Gosselin-Gagné, 2018

Résumé

Chaque année, des dizaines de milliers de nouveaux arrivants s'établissent au Canada. Au fil du temps, les différents flux migratoires qui se sont succédés ont transformé le visage du phénomène migratoire. Les nouveaux arrivants ont tendance à s'établir dans les grands centres urbains du pays. À l'instar de plusieurs autres villes du Canada, Montréal est donc aujourd'hui caractérisée par une hétérogénéité sociale, ethnique, linguistique et religieuse sans précédent, une réalité qui suscite différents enjeux. Cette diversité se reflète notamment dans le système d'éducation, dont les effectifs sont plus diversifiés qu'auparavant. Dans les milieux pluriethniques et défavorisés, le cumul de vulnérabilités socioscolaires a souvent un effet sur l'expérience des élèves. Pour pouvoir offrir une chance équitable de réussir à tous, il est indispensable que les écoles s'adaptent à cette diversité et qu'elles se mobilisent en vue de répondre aux besoins des élèves qu'elles accueillent.

Cette recherche doctorale s'est intéressée aux caractéristiques (leadership, pratiques et attitudes professionnelles, dynamiques relationnelles/partenariales) de deux écoles primaires montréalaises qui conjuguent pluriethnicité et défavorisation au quotidien. Ces dernières ont été ciblées en fonction de leur réputation de milieux qui s'adaptent continuellement et de manière systémique à la diversité. Dans le cadre de cette recherche, le cadre théorique de l'éducation inclusive a été choisi pour décrypter le fonctionnement de telles écoles. Traditionnellement, le concept d'inclusion était essentiellement utilisé pour parler de l'intégration dans les écoles et dans les classes ordinaires d'élèves qu'on avait l'habitude de ségréguer. Plusieurs auteurs proposent maintenant cette perspective pour repenser l'adaptation des écoles à la diversité plus largement, au-delà des situations de handicaps physiques ou des difficultés d'apprentissage.

Notre approche ethnographique nous a permis de nous intégrer aux écoles participantes afin de brosser leur portrait et de recenser des caractéristiques dites inclusives mises en œuvre par ces dernières au quotidien. Pendant une année scolaire, nous avons assisté à une panoplie de contextes scolaires. Nous avons également mené des entretiens individuels et de groupe auprès de divers acteurs (directions d'école, enseignants, professionnels, parents, acteurs communautaires, etc.). Nos résultats se structurent autour

de quatre principaux thèmes : le leadership de la direction, les attitudes de divers acteurs scolaires par rapport à la diversité, les collaborations école-familles et les partenariats avec la communauté. Au quotidien, la direction de chaque école met en œuvre un leadership humain, transformatif et partagé. Les autres acteurs que nous avons côtoyés, qu'il s'agisse d'enseignants ou de membres du personnel non enseignant, partagent des attitudes positives au sujet de la diversité et se mobilisent pour répondre aux besoins des élèves en collaborant. Les écoles participantes emploient également diverses stratégies afin de s'adapter à la réalité des parents et de travailler avec eux afin de soutenir l'expérience socioscolaire de leur enfant. De plus, elles créent des partenariats avec divers acteurs de la communauté pour répondre plus largement aux besoins des élèves. L'analyse de nos résultats permet de mettre en exergue l'adaptation de ces écoles à la diversité, adaptation qui transcende la reconnaissance ainsi que la valorisation de l'altérité. Notre thèse contribue à l'opérationnalisation plus fine d'une perspective comme l'éducation inclusive et à l'amorce du questionnement sur son potentiel de paradigme unificateur de diverses perspectives de prise en compte de la diversité.

Mots clés : Diversité ethnoculturelle, Immigration récente, Défavorisation socioéconomique, Réussite et résilience scolaires, Éducation inclusive, Ethnographie scolaire, Leadership scolaire, Collaborations école-familles-communauté.

Abstract

Each year, thousands of newcomers settle in Canada. Over time, successive migratory flows have transformed the face of the country. Newcomers tend to get established in major urban areas across the country. Like many other cities in Canada, Montreal is characterized by an unprecedented social, ethnic, linguistic and religious heterogeneity, a reality which raises various issues. This diversity is reflected, amongst others, in the education system, where the school population is more diversified than ever. In multi-ethnic and disadvantaged environments, the addition of educational and social vulnerabilities often impacts students' socio-academic experience. In order to offer to all children a fair chance to succeed, it is essential that schools concerned by these issues adapt to diversity, and mobilize themselves to meet the needs of the students they host.

This doctoral research focuses on characteristics of two Montreal elementary schools (leadership, professional practices and attitudes, relational/partnership dynamics) that deal with multi-ethnicity and socioeconomic disadvantage on a daily basis. They have been selected for this study because of their reputation for always trying to adapt to diversity on a systemic basis. In this research, the theoretical framework of inclusive education has been chosen to describe the operation of such schools. Traditionally, the concept of inclusion was mainly used to refer to the integration of students into ordinary schools and classes, which used to be segregated. Several authors now propose this perspective to rethink how schools can adapt to diversity, beyond situations of physical disabilities and/or learning difficulties.

Our ethnographic approach allowed us to integrate ourselves in the two participating schools in order to capture a complete picture of them and to identify inclusive characteristics they integrate as a daily practice. During several months, we attended a variety of school events and conducted individual and group interviews with various stakeholders (principals, teachers, professionals, parents, community actors, etc.). Our data is categorized around four main themes: leadership of the school's principal, teaching and non-teaching staff members' attitudes toward diversity, school-family collaborations and partnership with the community. On a daily basis, the principals of the schools implement a transformative and participative leadership. The other actors we

met, teaching and non-teaching staff members, share positive attitudes related to diversity and are mobilized to meet the needs of students by collaborating. We also observed that participating schools deploy various strategies to adapt to the reality of parents and work with them to support their children's socio-academic experience. Furthermore, the two schools nurture partnerships with various actors of the community in order to better address the needs of the students. The data analysis highlights the adaptation of these schools to diversity, an adaptation that goes beyond acknowledging and valorizing otherness. Our thesis contributes to the operationalization of a perspective such as inclusive education and to the questioning of its potential as a unifying paradigm of diverse perspectives on how to better adapt to diversity in today's context.

Keywords: Ethnocultural diversity, Recent immigration, Socioeconomic disadvantage, School success and resiliency, Inclusive education, School ethnography, School leadership, School, family and community collaborations.

Table des matières

<i>Résumé</i>	<i>i</i>
<i>Abstract</i>	<i>iii</i>
<i>Table des matières</i>	<i>v</i>
<i>Liste des tableaux</i>	<i>x</i>
<i>Liste des figures</i>	<i>xi</i>
<i>Liste des sigles</i>	<i>xii</i>
<i>Remerciements</i>	<i>xv</i>
<i>Introduction</i>	<i>1</i>
CHAPITRE 1 – Problématique de la recherche	6
1.1 L’immigration et la diversité ethnoculturelle au Canada et au Québec : une réalité historiquement ancrée	6
1.1.1 Un portrait historique de l’immigration et de la diversité au Canada et au Québec	7
1.1.2 L’immigration au Canada et au Québec aujourd’hui	9
1.1.2.1 Le projet et le parcours migratoires : du départ à l’arrivée dans le pays d’accueil ...	13
1.1.2.2 Les dynamiques d’établissement des familles récemment immigrées et quelques enjeux associés	16
1.1.3 Au-delà de l’immigration récente : portrait de la diversité ethnoculturelle dans la société québécoise aujourd’hui	20
1.2 La diversité ethnoculturelle à l’école québécoise : d’hier à aujourd’hui	23
1.2.1 Quelques repères historiques illustrant la diversification des effectifs scolaires ..	23
1.2.2 Portrait actuel de la diversité ethnoculturelle à l’échelle de l’île de Montréal.....	25
1.2.3 Portrait de la performance scolaire des élèves issus de l’immigration au Québec	29
1.3 L’école en milieu urbain : quelques enjeux relatifs à la diversité sociale et ethnoculturelle	32
1.3.1 La scolarisation en contexte de précarité financière	33
1.3.2 La scolarisation d’élèves récemment immigrés en processus d’adaptation.....	36
1.3.3 Des enjeux liés aux tensions identitaires et intergroupes.....	38
1.3.4 Les relations école-familles et l’implication parentale en contexte de diversité ..	42
1.4 L’adaptation à la diversité ethnoculturelle au Québec dans une perspective d’équité et de soutien à la réussite pour tous	45
1.4.1 Les différentes facettes de l’adaptation à la diversité	45
1.4.2 Les lacunes dans la recherche d’adaptation à la diversité.....	55
1.5 Conclusion de la problématique et question de recherche	58

CHAPITRE 2 – Cadre théorique	63
2.1 La prise en compte de la diversité à l'école : diverses approches proposées au fil du temps	64
2.1.1 L'éducation multiculturelle et l'éducation interculturelle	64
2.1.2 L'éducation antiraciste	70
2.1.3 L'éducation à la citoyenneté	72
2.1.4 Synthèse critique des approches à la diversité	74
2.2 L'éducation inclusive : de l'adaptation scolaire à la prise en compte de la diversité sociale et ethnoculturelle à l'école.....	79
2.2.1 Les élèves à besoins éducatifs particuliers : ségrégation, intégration et inclusion	80
2.2.2 L'actualisation de l'approche inclusive en éducation	82
2.2.2.1 L'adaptation à la diversité des apprenants et aux besoins qu'elle suscite	84
2.2.2.2 La transformation de l'école afin qu'elle s'adresse à tous les élèves.....	85
2.3 Les caractéristiques d'une école dont la culture scolaire est inclusive en contexte de diversité.....	87
2.3.1 L'importance de la direction et de son leadership	88
2.3.1.1 De l'engagement et du leadership de la direction	89
2.3.1.2 Un leadership transformatif et partagé	92
2.3.2 Les attitudes et les pratiques pédagogiques des membres de l'équipe-école.....	96
2.3.3 Le climat ainsi que les dynamiques socioprofessionnelles	102
2.3.4 Les dynamiques entre les élèves dans une école inclusive à la diversité.....	105
2.3.5 Les collaborations école-familles-communauté d'une école inclusive en contexte de diversité	107
2.3.5.1 La collaboration de l'école avec les familles	107
2.3.5.2 La collaboration de l'école avec la communauté	110
2.4 L'éducation inclusive est-elle un paradigme unificateur des différentes approches à la diversité ?	114
2.5 Objectifs de la recherche	117
CHAPITRE 3 – Cadre méthodologique de la recherche	119
3.1 Fondements épistémologiques et méthodologiques à l'origine de la thèse	119
3.1.1 La recherche avec et non pas sur des acteurs sociaux.....	121
3.1.2 L'ethnographie pour mieux comprendre les cultures scolaires « de l'intérieur »	123
3.1.3 L'étude de cas d'écoles en contexte de diversité	126
3.2 Collecte de données : une année en milieu pluriethnique et défavorisé à Montréal pour peindre des tableaux de la vie scolaire	127
3.2.1 Le choix des écoles participantes.....	128

3.2.1.1	Portrait du quartier avoisinant les écoles.....	131
3.2.1.2	Portrait des écoles et de leurs acteurs.....	134
3.2.2	La négociation de l'entrée sur le terrain de recherche : entre accueil spontané et hésitations.....	136
3.2.3	La collecte de données : diverses méthodes pour appréhender le quotidien scolaire	140
3.2.3.1	L'observation participante périphérique : le rapport avec les acteurs scolaires et la création de liens au fil du temps.....	140
3.2.3.2	Les journaux ethnographiques : observations et réflexions sur et en dehors du terrain	145
3.2.3.3	Les entretiens menés dans les écoles participantes pour mieux comprendre le quotidien scolaire	150
3.2.3.4	D'autres ressources pour affiner le regard sur les écoles participantes	159
3.3	Les écueils et les limites méthodologiques potentiels de l'approche ethnographique	161
3.4	Une démarche qualitative de traitement et d'analyse de données	167
3.5	Considérations et préoccupations éthiques de la recherche	173
	<i>CHAPITRE 4 – Analyse et discussion des données</i>	<i>176</i>
4.1	Les défis du milieu desservi par les écoles participantes du point de vue du personnel scolaire.....	176
4.1.1	Des dynamiques familiales généralement confrontées à un cumul de vulnérabilités : précarité et difficultés psychosociales.....	177
4.1.2	Des conditions d'établissement difficiles pour certaines familles récemment immigrées.....	178
4.1.3	L'impact général du cumul de vulnérabilités sur l'enfant et l'élève.....	181
4.1.4	Des traumas prémigratoires au décodage d'une nouvelle culture scolaire par l'enfant et l'élève récemment immigré	186
4.2	La direction d'une école en milieu défavorisé et pluriethnique à Montréal : quel type de leadership ?.....	192
4.2.1	Un leadership « humain » et engagé.....	193
4.2.1.1	Des leaders chaleureux et bienveillants.....	194
4.2.1.2	Des leaders présents et impliqués.....	198
4.2.2	Un leadership transformatif pour s'adapter à la diversité et aux besoins qu'elle suscite.....	200
4.2.2.1	Un vécu et des motivations qui en découlent	201
4.2.2.2	Des attitudes positives et des connaissances à propos des enjeux de la diversité ...	203
4.2.2.3	Une volonté de changement	207
4.2.2.4	Une capacité d'adaptation et de la créativité pour relever certains défis	212

4.2.3 Un leadership partagé qui soutient le climat socioprofessionnel de l'école	216
4.2.3.1 Les multiples facettes de la cohésion au quotidien	216
4.2.3.2 Un leadership horizontal, démocratique et inclusif.....	222
4.3 Les dynamiques socioprofessionnelles des équipes-écoles.....	228
4.3.1 Des qualités nécessaires à l'intervention dans une perspective inclusive.....	229
4.3.1.1 De la bienveillance, de l'empathie, de la reconnaissance et du soutien mutuels entre collègues.....	229
4.3.1.2 De la bienveillance envers les élèves et des attitudes positives par rapport aux défis du milieu.....	233
4.3.1.3 Un discours et des attitudes positifs à l'égard de la diversité.....	235
4.3.1.4 De l'implication et du dévouement des équipes-écoles	240
4.3.1.5 De la capacité d'adaptation et de la créativité pour répondre aux besoins du public scolaire	242
4.3.2 La volonté de travailler ensemble	243
4.3.2.1 Un climat socioprofessionnel positif.....	244
4.3.2.2 Une collaboration interdisciplinaire, une vision et des buts communs	247
4.3.2.3 Le désir de comprendre les enjeux du milieu et de les faire connaître à ses collègues	250
4.3.3 L'impact perçu des pratiques enseignantes et professionnelles sur la réussite éducative des élèves	252
4.3.3.1 Un climat qui soutient la réussite éducative	252
4.3.3.2 La volonté de s'intéresser au vécu des élèves et de créer des liens de confiance pour répondre à leurs besoins	254
4.3.3.3 L'importance de promouvoir les besoins de base et le sentiment de sécurité des élèves pour soutenir leur bien-être et les disposer aux apprentissages.....	260
4.3.3.4 La volonté d'outiller les élèves pour qu'ils développent des habiletés sociales favorables au vivre ensemble, à l'implication et au leadership.....	265
4.3.3.5 Le souci de différencier les pratiques et de s'adapter aux besoins des élèves pour soutenir leur réussite	274
4.4 Les stratégies des milieux scolaires pour se rapprocher des familles et soutenir la relation avec elles	288
4.4.1 L'importance des relations école-familles positives	288
4.4.2 La décentration et la communication interculturelle pour favoriser la relation école-familles	293
4.4.3 La volonté de souhaiter explicitement la bienvenue aux nouvelles familles	296
4.4.4 Le souci de communiquer régulièrement et de diverses manières avec les parents	304
4.4.5 Le parent en visite à l'école : l'inviter, l'accueillir, discuter avec lui, le rassurer	312

4.4.6 Le désir de soutenir l'implication des parents et de valoriser différents types d'engagements	318
4.4.7 L'importance de diriger les familles vers des ressources et de les accompagner au-delà du mandat traditionnel de l'école	329
4.5 La collaboration avec la communauté et ses ressources pour une prise en charge plus large de la diversité des besoins	335
4.5.1 L'approche « milieu » des écoles participantes en matière de collaboration pour augmenter leurs ressources	336
4.5.2 L'importance de collaborer pour augmenter les ressources de l'école	341
4.5.2.1 La collaboration pour aider les parents et faciliter la relation école-famille	341
4.5.2.2 La collaboration pour aider l'enfant et l'élève à l'école.....	346
4.5.2.3 La collaboration pour offrir la chance aux enfants de participer à des activités sportives et culturelles.....	350
4.5.2.4 La collaboration pour soutenir les nombreuses transitions que les élèves du milieu ont à traverser	364
4.5.3 Quelles conditions pour une collaboration école-communauté efficace ?	367
4.5.3.1 L'importance de se renseigner sur les services offerts par les organismes communautaires	368
4.5.3.2 La volonté d'inviter les partenaires à l'école et de sortir de l'établissement pour aller à leur rencontre.....	370
4.5.3.3 La communication et le respect pour favoriser la collaboration école-communauté	376
Conclusion générale	379
Références bibliographiques.....	393
<i>Annexe 1 : Certificat d'éthique délivré par l'Université de Montréal</i>	<i>i</i>
<i>Annexe 2 : Certificat d'éthique délivré par la commission scolaire des écoles participantes</i>	<i>iii</i>
<i>Annexe 3 : Présentation du projet de recherche aux directions d'écoles.....</i>	<i>v</i>
<i>Annexe 4 : Lettre de prise de contact avec la communauté</i>	<i>vii</i>
<i>Annexe 5 : Formulaire de consentement destiné aux intervenants scolaires (directions principales et adjointes, enseignants, PNE, communauté)</i>	<i>viii</i>
<i>Annexe 6 : Formulaire de consentement destiné aux parents</i>	<i>xi</i>
<i>Annexe 7 : Guide d'entretien individuel destiné aux directions (principales et adjointes)</i>	<i>xiv</i>
<i>Annexe 8 : Guide d'entretien individuel destiné aux enseignants et au PNE.....</i>	<i>xviii</i>
<i>Annexe 9 : Guide d'entretien individuel destiné à la communauté.....</i>	<i>xxi</i>
<i>Annexe 10 : Guide d'entretien de groupe destiné aux professionnels.....</i>	<i>xxiii</i>
<i>Annexe 11 : Guide d'entretien individuel destiné aux parents</i>	<i>xxvi</i>

Liste des tableaux

Tableau 1 : Faits saillants du territoire dans lequel se trouvent les écoles participantes	p.132
Tableau 2 : Faits saillants des effectifs scolaires du milieu dans lequel se trouvent les écoles participantes	p.133
Tableau 3 : Synthèse des participants aux entretiens individuels et de groupe	p.156
Tableau 4 : Forces et limites des méthodes employées pour cueillir des données dans le cadre de cette recherche	p.166
Tableau 5 : Synthèse des caractéristiques dites inclusives associées aux directions des écoles participantes et à leur leadership	p.228
Tableau 6 : Synthèse des caractéristiques du climat socioprofessionnel et des pratiques dites inclusives des écoles participantes	p.288
Tableau 7 : Synthèse des caractéristiques dites inclusives des écoles participantes à l'égard de la collaboration école-famille	p.335
Tableau 8 : Synthèse des caractéristiques dites inclusives des écoles participantes à l'égard de la collaboration avec la communauté	p.378

Liste des figures

Figure 1 : Portrait statistique des caractéristiques des nouveaux arrivants admis en 2015
au Québec p.12

Figure 2 : Portrait statistique de la diversité ethnoculturelle et linguistique parmi les
élèves des écoles primaires et secondaires qui fréquentaient les trois commissions
scolaires francophones de Montréal au mois de novembre 2016 p.28

Figure 3 : Conclusion de la problématique et question de recherche p.62

Figure 4 : L'éducation inclusive en tant que paradigme unificateur des différentes
perspectives théoriques à la diversité p.117

Figure 5 : Synthèse de l'approche inclusive en éducation : ses fondements, ses valeurs et
ses acteurs p.389

Liste des sigles

CÉ : Conseil d'établissement

Classe DGA : Classe de difficultés graves d'apprentissage

CGTSIM : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal

CIC : Citoyenneté et Immigration Canada

CISSS : Centre intégré de santé et de services sociaux

CIUSSS : Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux

CLSC : Centre local de services communautaires

CP : Conseiller pédagogique

CPE : Centre de la petite enfance

CSDM : Commission scolaire de Montréal

CSE : Conseil supérieur de l'Éducation

CSMB : Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

CSPI : Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

DPJ : Direction de la protection de la jeunesse

EDAA : Élève en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation

EHDA : Élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation

GRIÉS : Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation

ICS : Intervenant communautaire scolaire

ICSI : Intervenant communautaire scolaire interculturel

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MIDI : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion

OPP : Organisme de participation des parents

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PELO : Programme d'enseignement des langues d'origine

PI : Plan d'intervention

PNE : Personnel non enseignant

RRR : Réseau réussite Montréal

SAF : Soutien à l'apprentissage du français

SASAF : Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français

TDAH : Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité

TES : Technicien en éducation spécialisée

TCRI : Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes

TTS : Technicien en travail social

UdeM : Université de Montréal

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Education (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture)

UQAM : Université du Québec à Montréal

À mes parents et à Charles

Remerciements

À l'issue de cette grande aventure, je tiens d'abord à exprimer toute ma gratitude envers Fasal Kanouté, ma directrice de recherche et mentor, qui m'accompagne, me guide et me conseille depuis plusieurs années. Ton soutien, je le ressens en permanence, que ce soit sur le plan personnel, professionnel ou universitaire. Merci de croire en moi Fasal ! J'aimerais aussi remercier Marie-Odile Magnan, ma codirectrice de recherche, pour ses généreux conseils et aussi, pour son amitié. Nos échanges m'ont souvent rassurée et ton appui a été sincèrement très précieux tout au long de mon parcours. Je suis privilégiée d'avoir été entourée de personnes aussi bienveillantes et généreuses.

Je tiens aussi à remercier les membres du jury. Merci à Garine Papazian-Zohrabian, présidente du jury, qui m'accompagne dans cette aventure depuis le tout début. Merci également à mesdames Marianne Jacquet et Mireille Estivalèzes qui ont accepté de se joindre au jury final. J'apprécie très sincèrement votre contribution et le temps que vous avez investi à lire et à commenter mon travail !

J'aimerais aussi exprimer ma gratitude à l'égard des participants et plus particulièrement, envers les directions des écoles participantes. C'est grâce à votre accueil chaleureux que j'ai pu accomplir un travail d'une telle ampleur. Merci pour votre confiance, votre disponibilité ainsi que votre générosité. La bienveillance dont vous faites preuve ainsi que votre implication auprès des élèves et des familles sont remarquables ! Je tiens également à remercier l'ensemble des praticiens scolaires qui m'ont accueillie dans leur quotidien et qui ont pris le temps de discuter avec moi. Merci d'avoir accepté de participer à ce projet. L'amour que vous démontrez aux enfants est grandiose et fait, sans aucun doute, une très grande différence auprès d'eux. Le travail que vous accomplissez chaque jour est capital et j'espère que cette thèse permettra de le mettre en lumière. J'aimerais aussi saluer les acteurs communautaires ainsi que les parents qui ont pris part à un entretien individuel. Votre contribution à ce projet de recherche a été très précieuse et sincèrement appréciée.

Je remercie aussi tous les acteurs qui m'ont permis de bénéficier d'un soutien financier tout au long de mon parcours. Merci à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal de m'avoir octroyé la Bourse de la doyenne et du Programme de financement intégré au doctorat au tout début de mon parcours (2013) ainsi qu'une Bourse de rédaction vers la fin de celui-ci (2016). Merci également au Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) pour la généreuse Bourse de doctorat (2013-2016) qui m'a permis de me plonger dans ce grand projet. Enfin, merci à la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal de m'avoir octroyé une Bourse de fin d'études doctorales (2016-2017) sans laquelle j'aurais eu davantage de difficulté à me propulser vers la fin de ma thèse. Merci à tous d'avoir cru en mon projet et en ma capacité de le mener à terme !

J'aimerais également remercier mes nombreux amis pour leur soutien constant au cours des dernières années. Plusieurs d'entre eux ont été présents tout au long de mon parcours et m'ont aidée à persévérer dans les moments les plus difficiles. Je tiens ici à remercier plus particulièrement mon amie Josée qui a su me faire réfléchir, me conseiller, me rassurer, me faire rire et m'accompagner jusqu'à la fin. Longue vie à notre amitié ! Merci également à mes fidèles amis que j'ai la chance de connaître depuis plusieurs années : Su, Élyse, Alex, Oli, Colin, Seb, Steph et J.-F. Votre amitié ainsi que les moments que nous avons partagés pendant ce long voyage m'ont permis de traverser les périodes plus houleuses. Je vous aime sincèrement et espère avoir la chance de vous côtoyer encore longtemps. Par ailleurs, je voudrais également remercier Geneviève pour son soutien ainsi que ses conseils à différents moments de mon parcours. Je tiens aussi à saluer mes amis de l'université et autres collègues que j'ai rencontrés au fil du temps et avec qui j'ai développé des liens importants pour moi. Merci pour votre écoute et vos conseils !

Je tiens finalement à remercier ma famille si précieuse à mes yeux. D'abord, merci à mon amoureux, Livio, sans qui ma vie ne serait certainement pas aussi douce. Merci de m'aimer et de me faire rire tous les jours. Ton amour a tout changé pour moi et fait une grande différence dans ma vie. Enfin, merci à mes parents qui m'ont soutenue de manière indéfectible depuis le début. Les mots ne me permettent pas de vous dire à quel point je

vous aime. Merci d'avoir toujours cru en moi. Je remercie également mon frère, Charles, que j'aime de manière inconditionnelle. C'est à vous que je dédie cette thèse.

Introduction

Plusieurs sociétés du monde sont caractérisées par une diversité ethnoculturelle¹ alimentée par le phénomène de l'immigration au fil du temps. Il n'est donc pas nouveau que des êtres humains quittent leur terre natale pour migrer vers de nouvelles contrées, mais on assiste néanmoins, aujourd'hui, à une intensification et à une diversification des mouvements migratoires sans précédent (Akkari, 2009 ; Mc Andrew et Audet, 2016). Le Canada reçoit annuellement plus de 200 000 nouveaux arrivants en provenance d'un peu partout dans le monde alors que pendant longtemps, ils étaient essentiellement issus de pays européens ou des États-Unis (Rachédi, Le Gall et Leduc, 2010). Chaque année, un nombre important d'immigrants dont les origines, la culture, la langue et la religion sont diverses s'établissent ainsi au Canada, une diversité qui se reflète inévitablement dans les écoles. Les systèmes scolaires de ce pays, dont les effectifs ont historiquement été composés d'élèves d'origine canadienne-française, canadienne-anglaise et amérindienne, accueillent maintenant des élèves en provenance des quatre coins du monde (Benes et Dyotte, 2001).

Au Québec, Montréal est le lieu principal d'établissement de familles récemment immigrées² qui vivent souvent un cumul de vulnérabilités sociales liées à leur acculturation et à des difficultés économiques à leur arrivée (Kanouté et Lafortune, 2011). Il est à noter que pour plusieurs d'entre elles, les défis perdurent dans le temps élargissant ainsi certains enjeux au-delà de la situation d'immigration récente. Le système scolaire québécois et plus particulièrement les écoles en milieu urbain accueillent donc des élèves chez qui plusieurs vulnérabilités socioscolaires se juxtaposent. Dans l'espoir d'atteindre un objectif d'équité en matière de chances de réussite, il est indispensable que la diversité sociale et ethnoculturelle soit prise en compte dans la définition du curriculum, l'organisation des services éducatifs et surtout, au niveau du quotidien scolaire (Mc Andrew, Milot et Triki-Yamani, 2010).

¹ Le Larousse en ligne (s.d.) définit la diversité comme étant « l'ensemble des personnes qui diffèrent les unes des autres par leur origine géographique, socioculturelle ou religieuse, leur âge, leur sexe, leur orientation sexuelle, etc., et qui constituent la communauté nationale à laquelle elles appartiennent. »

Afin d'alléger le contenu de cette thèse, nous avons fait le choix de réunir sous le vocable « diversité ethnoculturelle » la diversité ethnique, culturelle, linguistique et religieuse.

² Tout comme Statistique Canada (2009), nous qualifions d'« immigrant récent » toute personne née ailleurs qu'au Canada et qui y réside depuis moins de cinq ans.

Au cours des dernières décennies, des mesures sociopolitiques et des pratiques scolaires (pédagogiques, didactiques, de gestion) inspirées de différentes perspectives théoriques (multiculturalisme, interculturelisme, etc.) ont été proposées. Au Québec, l'interculturalisme, sous le vocable d'éducation interculturelle, a fait l'objet de plusieurs recherches avec des retombées tant au niveau de l'accompagnement des écoles dans la transformation des pratiques qu'au niveau de la définition de politiques. En 1998, le ministère de l'Éducation du Québec a élaboré une politique portant sur l'intégration scolaire et l'éducation interculturelle en invitant toutes les commissions scolaires à se l'approprier. Concrètement, comment les acteurs de milieux scolaires urbains s'y prennent-ils afin de s'adapter à la diversification des effectifs et soutenir la réussite des élèves qui cumulent plusieurs vulnérabilités socioscolaires ?

Plusieurs recherches nationales et internationales ont illustré l'importance du capital d'une école pour soutenir les parcours d'élèves, incluant autant la mobilisation des ressources humaines que matérielles, ainsi que les différentes initiatives et activités proposées par celle-ci. On peut ainsi concevoir l'école et différents contextes qu'elle propose comme un tuteur de résilience potentiel pour une clientèle qui cumule différentes vulnérabilités socioscolaires (Bouteyre, 2004 ; Cyrulnik, 2007 ; Gosselin-Gagné, 2012 ; Pourtois et Desmet, 2007 ; Pourtois, Desmet et Ben Ali Laroussi, 2007). Dans le cadre de cette thèse de doctorat, nous avons fait le pari d'approfondir cette dimension en estimant que ce potentiel se révèle de manière optimale dans un établissement qui prend le parti d'adopter certaines pratiques dites inclusives pour s'adapter aux besoins que suscite la diversité. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (2013, p.4), les jeunes immigrants ont tendance à mieux réussir « dans les pays et les économies qui parviennent à relever le défi de la diversité et dont le système d'éducation est assez souple pour s'adapter à des élèves présentant des forces et des besoins variés ». Pour réussir, ils ont donc besoin que la diversité soit reconnue, valorisée et prise en charge par l'école ; ils ont également besoin d'enseignement différencié et adapté à leurs besoins spécifiques, autant de facteurs qui traversent ici et là le discours sur l'éducation inclusive.

Traditionnellement, le concept d'inclusion désignait l'intégration dans les classes ordinaires d'élèves ayant des handicaps ou des difficultés d'apprentissage qu'on avait

coutume de ségréguer dans des écoles ou des classes spéciales (Vienneau, 2002). Aujourd'hui, plusieurs auteurs s'entendent pour élargir la définition de l'approche au-delà de la prise en compte exclusive des situations de handicap (Ainscow et Miles, 2008 ; Ainscow et Sandill, 2010 ; Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011 ; Potvin, 2013 ; Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011 ; UNESCO, 2008, 2009). Une éducation dite inclusive renvoie au droit à l'altérité, c'est-à-dire que dans une perspective d'équité et pour soutenir la réussite de tous, une école doit s'adapter aux besoins de chaque élève. Plusieurs auteurs perçoivent cette approche comme étant un levier qui permettrait une refondation de l'école afin de contrer les injustices et l'exclusion (Ainscow et Miles, 2008 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Manço, 2015 ; Mittler, 2000 ; Moliner, 2017 ; Potvin, 2013, 2014 ; Riehl, 2000 ; Ryan, 2006 ; Slee et Allan, 2005 ; UNESCO, 2005b, 2008, 2009 ; Zay, 2012). Pourrait-on employer le paradigme de l'éducation inclusive afin de guider le système scolaire québécois dans sa quête d'adaptation au pluralisme ?

L'objectif principal de notre thèse est donc de documenter, à l'aide d'une approche ethnographique (Pepin, 2011 ; Trudel, 1994 ; Woods, 1990), les caractéristiques (leadership, pratiques et attitudes professionnelles, dynamiques relationnelles/partenariales) de deux écoles primaires de Montréal caractérisées par la pluriethnicité et la défavorisation. Pendant une année scolaire, nous nous sommes intéressée à leur quotidien, orchestré par le leadership de la direction, rythmé par des pratiques professionnelles à la recherche de cohérence et constituant le siège d'interactions sociales de nombreux protagonistes incluant les parents d'élèves. Notre approche nous a permis d'assister à une panoplie de contextes (salles de classe, récréations, assemblées générales, rencontres avec les parents et les partenaires communautaires). De plus, nous avons mené des entretiens individuels et de groupe. La multiplication des moyens employés afin de récolter des données nous a permis d'avoir accès à la réalité de ces écoles pour pouvoir en brosser le portrait. L'analyse de nos données, sous l'angle de l'éducation inclusive, nous permet de comprendre comment différents protagonistes s'adaptent à la diversité et se mobilisent au quotidien pour prendre en compte les besoins qu'elle suscite.

Cette thèse de doctorat est structurée autour de cinq chapitres. Le premier pose la problématique en illustrant d'abord des enjeux liés à la diversification des effectifs scolaires du Québec sous l'influence des flux migratoires. Ensuite, nous discutons l'importance pour une école de s'adapter au pluralisme pour soutenir la réussite et la résilience en milieux scolaires urbains. Nous relevons également certaines lacunes documentées par des recherches au niveau de l'adaptation des écoles québécoises à la diversité. Cette première section de la thèse est complétée par notre question de recherche. Le deuxième chapitre permet ensuite de définir notre cadre théorique par une recension d'écrits décrivant d'abord brièvement différentes approches relatives à la prise en compte de la diversité en éducation. Puis, le cadre théorique de la recherche, l'éducation inclusive, est défini plus particulièrement. Nous décrivons alors en quoi elle consiste ainsi que les acteurs clés d'une telle approche. Cette section se termine par la présentation de nos objectifs de recherche.

Le troisième chapitre de cette thèse est consacré à la description de l'approche méthodologique choisie — l'ethnographie — et du parcours qui nous a permis d'atteindre nos objectifs de recherche. Nous décrivons notre entrée sur le terrain et le déroulement de la collecte de données. Ensuite, nous expliquons comment nous avons traité puis analysé le corpus recueilli. Cette section se termine par la description des considérations éthiques de cette recherche ainsi que des écueils/avantages des méthodes de collecte de données privilégiées (l'ethnographie et les observations, les entretiens semi-dirigés, etc.).

Le quatrième chapitre permet ensuite de brosser le portrait des données recueillies sur le terrain et de leur analyse. Les différents enjeux que vivent les milieux participants liés à la défavorisation et à la pluriethnicité sont d'abord exposés. Puis, nous présentons successivement les caractéristiques saillantes qui ont émergé de notre corpus, classées sous quatre rubriques : le leadership des directions des écoles participantes, le climat socioprofessionnel des écoles et les pratiques professionnelles qui visent les élèves, les stratégies pour établir des liens avec les parents et celles qui concernent le rapprochement avec les partenaires de la communauté. Les données recueillies sur le terrain sont analysées à travers les lunettes de notre cadre théorique, l'éducation inclusive. Chaque section du chapitre de l'analyse est conclue à l'aide d'un tableau récapitulatif des

caractéristiques qui ont émergé de notre corpus. Enfin, la conclusion générale permet de brosser le portrait des principaux résultats de notre recherche, tout en soulignant les limites, les perspectives et les retombées sociales et scientifiques de celle-ci.

CHAPITRE 1 – Problématique de la recherche

L'objet du premier chapitre est la problématique à l'origine de cette thèse de doctorat. La problématisation d'une recherche, d'après Van Campenhoudt et Quivy (2011), révèle la pertinence de combler une lacune dans les connaissances concernant un phénomène donné dans un contexte donné. Dans cette démarche, l'objet d'étude est cartographié et mis en lien avec divers enjeux et défis afin de le rendre intelligible (Van Campenhoudt et Quivy, 2011) ; le chercheur met en ordre « [...] des éléments qui composeront le territoire du questionnement où évoluera la recherche » (Bouchard, 2011, p.67). Dans le cadre de cette thèse, la problématique nous mène aux enjeux de l'adaptation du système scolaire québécois à la diversité et de sa prise en compte par l'école.

Ce chapitre est structuré autour de cinq sections. Nous brossons d'abord le portrait de la diversité ethnoculturelle et de l'immigration au Canada et au Québec. Ensuite, nous illustrons la diversité ethnoculturelle parmi les effectifs scolaires québécois et montréalais comme elle se manifeste aujourd'hui, en commençant par citer quelques repères historiques liés au phénomène. Nous brossons également un bref portrait de la réussite des élèves du système scolaire québécois issus de l'immigration. Puis, nous traitons des enjeux liés à la scolarisation d'une clientèle qui cumule différentes vulnérabilités socioscolaires, relativement à la précarité financière et à la pluriethnicité. Nous discutons, par la suite, de l'adaptation du système scolaire québécois au pluralisme ethnoculturel et du potentiel de tuteur de réussite et de résilience de l'école ; quelques initiatives montréalaises en matière de prise en compte de la diversité sont également documentées. Enfin, nous concluons le chapitre en présentant quelques lacunes quant à l'adaptation du système scolaire québécois et de ses écoles au pluralisme en soulignant, par la même occasion, la pertinence de notre recherche et en posant la question générale qui a guidé notre projet.

1.1 L'immigration et la diversité ethnoculturelle au Canada et au Québec : une réalité historiquement ancrée

La venue de nouveaux arrivants est un phénomène historiquement ancré au Canada, faisant du pluralisme une réalité constitutive du pays. Au fil du temps, le visage de la diversité a, toutefois, considérablement changé. Nous proposons ici un portrait historique

du phénomène de l'immigration au Canada, puis au Québec, afin d'illustrer comment le pluralisme ethnoculturel s'est construit dans ces sociétés et afin de décrire comment il se manifeste aujourd'hui.

1.1.1 Un portrait historique de l'immigration et de la diversité au Canada et au Québec

Les peuples fondateurs du Canada sont d'origines autochtone, française et britannique, mais la population actuelle ne se résume pas à leur descendance. En 1871, lors du premier recensement du Canada suivant la Confédération, 60,5 % de la population déclaraient être d'origine britannique, 31,1 % française et moins de 1 % autochtone ; on comptait alors quelques autres origines, mais en plus faible proportion (Statistique Canada, 2017c). Au cours des siècles derniers, des millions de nouveaux arrivants se sont installés au pays et aujourd'hui, les flux migratoires sont plus diversifiés que jamais (Citoyenneté et Immigration Canada, 2012). En effet, le pays reçoit annuellement plus de 250 000 nouveaux arrivants en provenance de partout dans le monde alors que pendant longtemps, il accueillait essentiellement des immigrants venus des États-Unis ou de pays européens comme l'Irlande, la Pologne et l'Italie. Depuis les années 1970 et encore aujourd'hui, la plupart des migrants qui arrivent au Canada sont en provenance de pays asiatiques, incluant le Moyen-Orient (CIC, 2012).

D'après Mc Andrew et Audet (2016), en ce qui a trait au Québec plus particulièrement, le premier groupe européen à s'être installé dans la vallée du Saint-Laurent était constitué de colons français. Puis, la Conquête britannique de 1763 a engendré une première diversification de la population. À cette époque, le Québec a été le théâtre de deux principaux mouvements migratoires. D'un côté, sont venus s'installer des colons anglais demeurés loyaux à la Couronne britannique après l'indépendance américaine, constituant ainsi le premier noyau de la communauté anglophone de la province. De l'autre côté, l'arrivée des premiers Juifs de souche ashkénaze qui, tout comme certains protestants, ont profité du fait qu'on leur accordait dorénavant le droit de s'installer en Nouvelle-France, ce qui n'était pas le cas avant la conquête des Anglais (Mc Andrew et Audet, 2016). Puis, au 19^e siècle, une grande famine en Irlande (1845-1847) a également suscité l'arrivée massive d'immigrants en provenance de ce pays, bien qu'on rapporte la présence d'Irlandais dès le début de la Nouvelle-France (Goormally, 1999).

Jusqu'au début de la Deuxième Guerre mondiale, les nouveaux arrivants au Québec sont encore essentiellement en provenance de l'Europe de l'Ouest et de l'Est, mais graduellement, le tissu migratoire se diversifie sur les plans ethnoculturels, linguistiques et religieux (Mc Andrew et l'équipe du Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation, 2015). À cette époque, d'autres communautés s'installent dans la province. Il s'agit notamment de populations noires fuyant la ségrégation dont elles sont victimes aux États-Unis, d'immigrants du Moyen-Orient ainsi que de travailleurs chinois œuvrant à la construction du chemin de fer dans l'Ouest canadien. Puis, à la suite de la Seconde Guerre mondiale, le Québec reçoit de nouveaux flux migratoires en provenance de pays de l'Europe du Sud comme l'Italie, le Portugal et la Grèce (Mc Andrew et Audet, 2016).

D'après Mc Andrew et Audet (2016), à partir des années 1960, deux phénomènes vont bouleverser le phénomène de l'immigration au Québec. D'une part, en 1967, le Canada adhère à une politique non discriminatoire sur le plan des origines ethniques. Jusque-là, certains pays — européens pour la plupart — étaient privilégiés. Le Canada adopte alors une grille de sélection basée sur des critères qui visent l'intégration économique (ex. : niveau de scolarité, qualifications professionnelles, connaissance de l'anglais ou du français). Ce faisant, les flux migratoires se diversifient davantage. D'autre part, à cette époque, le gouvernement fédéral octroie au Québec davantage de pouvoir décisionnel quant au choix de ses nouveaux arrivants (nous discuterons plus amplement ce point à la section 1.1.2). La province s'empresse alors d'adopter une politique qui privilégie l'immigration francophone (Mc Andrew et Audet, 2016).

Puis, à partir de 1978, plusieurs immigrants arrivent en provenance d'Haïti dont une partie importante de la population fuit le régime dictatorial de François Duvalier (Mc Andrew et Audet, 2016). Durant les années 1970, le Québec accueille aussi de nombreux nouveaux arrivants dits « *boat people* » venant du Cambodge, du Laos et du Vietnam. À partir de cette décennie, des migrants en provenance de l'Amérique latine, du Liban, du Maghreb et de pays de l'Europe de l'Est comme la Roumanie viennent aussi s'établir au Québec (Mc Andrew et Audet, 2016). La venue de nouveaux arrivants, comme nous l'avons souligné, n'est donc pas un phénomène récent, ni au Canada ni au Québec. Qu'en est-il de la situation de l'immigration aujourd'hui ?

1.1.2 L'immigration au Canada et au Québec aujourd'hui

Selon le recensement de 2016, au Canada, plus d'une personne sur cinq est née à l'étranger ; il s'agit de 7,5 millions de personnes venues de plus de 200 pays. Parmi elles, 1,2 million sont d'immigration récente³. Entre 2011 et 2016, les nouveaux arrivants proviennent majoritairement des Philippines, de l'Inde, de la Chine, de l'Iran, du Pakistan, des États-Unis, de la Syrie, du Royaume-Uni, de la France et de la Corée du Sud (Statistique Canada, 2017a). Selon le même recensement, c'est en Ontario que s'établissent la majorité des immigrants récents. De 2011 à 2016, la province a accueilli 472 170 personnes (Statistique Canada, 2017b). Le Québec n'est pas en reste sur le plan de l'immigration. En 2015, la province a reçu 18 % de l'immigration canadienne, le Canada ayant admis 271 662 nouveaux arrivants au total. Cette année-là, ce sont 49 024 personnes qui sont venues s'établir dans la province, soit un peu moins qu'en 2014 (50 275) et en 2013 (51 976). La même année, le Québec se classe second, après l'Ontario (38,1 %), parmi les principales provinces d'immigration canadienne. À l'instar du Canada en général, les nouveaux arrivants sont en provenance des quatre coins du monde. En 2015, ils viennent principalement de l'Amérique (15,8 %), de l'Europe (16,9 %), de l'Afrique (31,6 %) et de l'Asie (35,5 %) (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec, 2016c).

En 2015, 76 % des nouveaux arrivants qui se sont établis au Québec ont élu domicile à Montréal (MIDI, 2016c). À l'instar d'autres provinces canadiennes, la majorité des personnes récemment immigrées s'installent donc dans la métropole à leur arrivée. Sur l'ensemble des personnes admises de 2005 à 2014, 367 049 étaient toujours au Québec au début de l'année 2016 ; au même moment, les trois quarts d'entre elles (74,4 %) habitaient dans la région métropolitaine de Montréal⁴. En ce qui a trait au profil des nouveaux arrivants admis en 2015, ils se partagent plus ou moins également entre des hommes (49,2 %) et des femmes (50,7 %) ; ils sont, pour la plupart, relativement jeunes, c'est-à-dire que 87 % d'entre eux sont âgés de moins de 45 ans. Près des deux tiers (62 %) des adultes admis en 2015 déclarent connaître le français, un chiffre qui grimpe à

³ Selon Vézina et Houle (2017), « les immigrants récents sont ceux qui ont obtenu le statut d'immigrant reçu au cours des cinq années précédant » chaque recensement.

⁴ Qui réunit la région administrative de Montréal, la région administrative de Laval et l'agglomération de Longueuil.

91 % chez les personnes âgées de 18 ans et plus admises dans la catégorie des travailleurs qualifiés. Chez les nouveaux arrivants, le capital humain⁵ est souvent élevé ; plusieurs d'entre eux sont hautement scolarisés. En 2015, la majorité (61,9 %) des personnes immigrantes de 15 ans et plus cumulait au moins 14 années de scolarité (MIDI, 2016c).

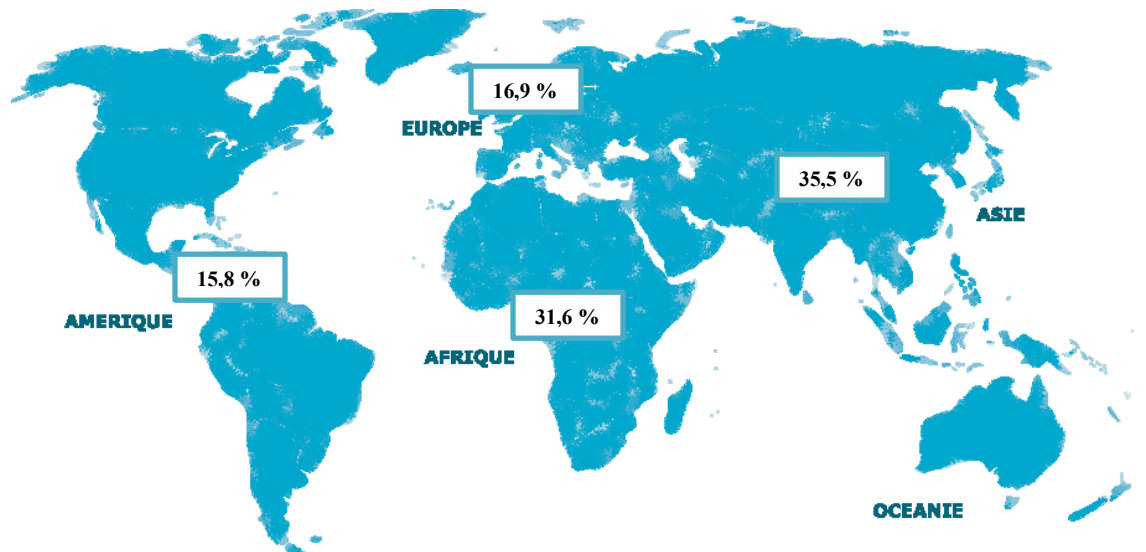
Il existe différentes catégories d'immigration au Canada : économique (travailleurs qualifiés, gens d'affaires et autres), regroupement familial, réfugié et autres (MIDI, 2016c). Le Canada et le Québec planifient l'admission des nouveaux arrivants. Depuis près de cinquante ans, la sélection des immigrants au Québec est en partie assurée par le gouvernement provincial, l'*Accord Couture-Cullen* de 1978 ayant alors octroyé des pouvoirs considérables à la province en cette matière (Mc Andrew et Audet, 2016) ; depuis 1991, il a été remplacé par l'*Accord Canada-Québec* qui permet à la province de choisir les nouveaux arrivants qui font partie de la catégorie dite « économique », la connaissance du français étant un élément constitutif de la grille de pointage pour l'admission de cette catégorie (Becklumb, 2008). À titre d'exemple, en 2015, 72,5 % de la population immigrante du Québec résulte de la sélection du gouvernement provincial. Le gouvernement fédéral, de son côté, conserve le pouvoir en ce qui a trait à l'admission des personnes réfugiées (MIDI, 2016c).

De manière générale, les admissions au Québec dans la catégorie économique sont les plus élevées, même si, en 2015, elles sont un peu plus faibles que les années précédentes (61,1 %) ; cette année-là, une part plus importante de personnes réfugiées et en situation semblable est accueillie (15,5 %), permettant ainsi d'accorder le refuge à plusieurs milliers de Syriens (MIDI, 2016c). Les nouveaux arrivants qui présentent une demande dans la catégorie économique traversent un processus de sélection au cours duquel plusieurs critères sont évalués ; ils sont sélectionnés en fonction : de la scolarité et de la formation ; d'une expérience de travail reconnue ; de l'âge ; de la maîtrise de la langue ; de séjours faits au Québec auparavant et de liens de parenté avec un citoyen canadien ou un résident permanent au Québec ; d'une offre d'emploi validée ; etc. L'évaluation de la

⁵ Selon l'OCDE (2001, p.3), la notion de capital humain renvoie à l'idée que « les savoirs et le savoir-faire acquis par l'instruction, la formation et l'expérience représentent certaines de nos plus précieuses ressources ». En ce qui a trait à la notion de capital social, l'organisation indique qu'elle fait référence à « l'importance que les relations sociales établies, les normes de comportement et la confiance mutuelle revêtent dans bien des types de démarches sociales et économiques ».

demande tient aussi compte d'autres facteurs comme la capacité d'autonomie financière et la capacité d'adaptation économique, c'est-à-dire que le candidat doit disposer d'une somme suffisante pour subvenir à ses besoins et à ceux des membres de sa famille qui l'accompagnent pendant, au minimum, les trois premiers mois de leur installation au Québec (MIDI, 2016a). Selon Mc Andrew et Audet (2016, p.10), les personnes qui immigreront sous ce statut sont donc essentiellement sélectionnées « en fonction de leurs chances de s'établir et de s'intégrer avec succès à leur pays d'accueil ». En ce qui a trait à la catégorie « regroupement familial », le plus souvent, il s'agit d'un(e) fiancé(e), d'un(e) époux(se), d'enfants, de la mère ou du père, ou encore de frères ou de sœurs orphelins ou mineurs (Mc Andrew et Audet, 2016). La catégorie « réfugiés et personnes en situation semblable » est subdivisée en sous-groupes : les réfugiés pris en charge par l'État, les réfugiés parrainés, les réfugiés reconnus sur place, les membres de la famille de réfugiés reconnus sur place (MIDI, 2016b). La figure 1 propose de récapituler les caractéristiques des nouveaux arrivants admis en 2015 au Québec, en fonction des données du MIDI (2016c).

Figure 1 : Portrait statistique des caractéristiques des nouveaux arrivants admis en 2015 au Québec (Gosselin-Gagné, 2018)



Sexe : 50,7 % Femmes ; 49,2 % Hommes

Connaissances linguistiques : 26,8 % Français seulement ; 28,7 % Français et anglais ; 20,2% Anglais seulement ; 24,1 % Ni français ni anglais

Catégories d'immigration : 61,1 % Économique ; 21,4 % Regroupement familial ; 15,5 % Réfugiés et personnes en situation semblable ; 2,0 % Autres immigrants

Groupes d'âge : 33,9 % 0-24 ans ; 53,1 % 25-44 ans ; 13,0 % 45 ans et plus

Régions d'établissement : 76,0 % Montréal ; 4,6 % Montérégie ; 4,5 % Laval ; 6,0 % Capitale Nationale ; 8,8 % Autres régions et non déterminée

Scolarité : 12,7 % 0- 6 années ; 12,7 % 7-11 années ; 12,8 % 12-13 années ; 29,9 % 14-16 années ; 32,0 % 17 années et plus

Au Québec, le profil des nouveaux arrivants est donc multidimensionnel et varie en fonction de plusieurs variables : le pays de provenance, le statut migratoire, le sexe, les connaissances linguistiques, l'âge, la région d'établissement, la scolarité, etc. Néanmoins, les migrations contemporaines se font souvent en famille (Vatz Laaroussi, 2009). Dans ce qui suit, nous explorons donc le phénomène de l'immigration au-delà des statistiques, c'est-à-dire en nous penchant sur les projets et les parcours migratoires afin de mieux comprendre certaines dynamiques vécues par les familles immigrantes, du départ du pays d'origine à l'arrivée dans le pays d'accueil.

1.1.2.1 Le projet et le parcours migratoires : du départ à l'arrivée dans le pays d'accueil

Les parcours des familles immigrantes, peu importe leur catégorie d'admission, sont distincts les uns des autres et complexes ; ils varient en fonction de différentes conjonctures liées à trois étapes qui s'imbriquent, les unes dans les autres : la prémigration, la migration et l'établissement dans le pays d'accueil (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse et Lacroix ; Kanouté, 2007a ; Kanouté, Duong et Charette, 2010 ; Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi, 2008 ; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016). Le contexte prémigratoire correspond à la situation dans le pays d'origine. De ce fait, le profil des familles immigrantes varie d'abord en fonction de différentes caractéristiques relatives à cette étape : le profil ethnoculturel, le statut social, le capital humain et social, la situation familiale, les raisons qui motivent le départ ou la définition du projet migratoire.

Le projet migratoire, selon Rachédi et Vatz Laaroussi (2016, p.71), fait référence « [...] à la décision de partir, mais aussi aux négociations qui en découlent ainsi qu'aux projections, aux rêves, aux renseignements qu'on accumule sur le pays ciblé et aux images qu'on s'en fait ». Les immigrants, qu'ils soient en provenance du pays dans lequel ils sont nés ou d'autres pays de transition, choisissent d'immigrer pour différentes raisons (familiales, sociales, économiques, politiques, etc.). Certains d'entre eux ont une situation socioéconomique et professionnelle favorable à leur départ tandis que d'autres partent dans des conditions plus difficiles. Il s'agit du cas de plusieurs familles réfugiées et

demandeuses d'asile, qui partent subitement et dans des circonstances parfois très pénibles, en raison de catastrophes naturelles, de guerres, de tensions politiques ou de persécutions (Kanouté, 2007a). Pour ces familles, l'immigration n'est pas nécessairement un choix, mais une façon de lutter pour leur survie, une réalité qui peut les affecter à divers niveaux.

L'étape prémigratoire peut être assortie d'une période de transition parfois très longue et surtout souvent indéterminée : qu'elles soient en camps de réfugiés, qu'elles vivent des déplacements internes dans leur pays ou qu'elles attendent longuement les papiers leur donnant le droit de s'installer durablement au Québec, ces familles se trouvent en situation de précarité et dans une confusion spatiotemporelle qui empêche les projets et les maintient dans un « temps entre parenthèse » et dans des espaces qu'ils ne peuvent investir. (Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016, p.72)

Certains partent donc pour des raisons de sécurité, dans l'urgence, mais la plupart des immigrants, toutes catégories confondues, s'établissent ailleurs dans l'espoir d'une vie meilleure. Pour la plupart, le projet migratoire a été planifié pendant longtemps. Lorsqu'il s'agit de migrations en famille, la réussite scolaire des enfants ainsi que leur ascension socioprofessionnelle ultérieure apparaissent comme étant les principales motivations évoquées par la plupart des parents immigrants (Bouchamma, 2009 ; Changkakoti et Akkari, 2008 ; Charette, 2016 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Kanouté et Lafortune, 2010 ; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013 ; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016 ; Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes, 2016). Le plus souvent, ils expliquent qu'ils ont un rêve pour leur progéniture et qu'ils sont prêts, disent-ils, à se « sacrifier » pour elle. Selon Rachédi et Vatz Laaroussi (2016), le projet migratoire est, généralement, initié par un ou les deux parent(s) ; c'est à la suite de certaines négociations qu'il devient un projet familial qui se coconstruit. Les auteures expliquent que, plus ils sont jeunes, plus les enfants ont tendance à accepter l'aventure avec enthousiasme et sans grandes résistances. Cependant, à la préadolescence ou à l'adolescence, ils peuvent être plus réticents face à l'idée de partir, certains d'entre eux entrevoyant davantage de pertes que de gains concernant le projet migratoire (ex. : perte du réseau social, méconnaissance du système d'éducation du pays d'accueil, craintes de ne pas réussir dans une langue non maîtrisée) (Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016).

L'étape de la migration, quant à elle, correspond aux péripéties entre le départ du pays d'origine jusqu'à l'établissement dans le pays d'accueil ; ces trajectoires ne sont pas toujours linéaires (Montgomery, Xenocostas, Rachédi et Najac, 2011). Lorsqu'elles quittent leur pays d'origine, certaines familles vivent un moment dans un ou plusieurs autres endroits avant de s'établir plus longuement dans le pays d'accueil. Il s'agit parfois de parents qui ont l'occasion de travailler ou d'étudier au cours de cette transition tandis que, dans d'autres cas, des familles transitent par des camps de réfugiés et vivent dans des conditions difficiles pendant un certain temps. Puis, vient l'établissement plus ou moins permanent dans le pays d'accueil. Cette expérience est, elle aussi, très variable d'une famille immigrante à l'autre en fonction de différentes conjonctures et dynamiques, notamment la qualité — réelle ou perçue — des expériences d'intégration socioprofessionnelle et l'effectivité ou la redéfinition du projet migratoire. D'autres caractéristiques liées au processus d'acculturation et à l'établissement dans le pays d'accueil peuvent donner une couleur particulière à l'expérience des familles immigrantes : réaménagement identitaire ; rapports identitaires à la culture d'accueil et à la culture d'origine ; continuité-discontinuité dans des expériences diverses ; rapports aux institutions (Kanouté, 2002 ; Kanouté et *al.*, 2008).

Il existe donc autant de familles immigrantes que d'histoires et de parcours différents. Les facteurs de risque et de protection qu'elles rencontrent à travers leur parcours et qui caractérisent leur profil respectif s'amalgament selon différentes configurations variables qui ont une influence sur leur capacité d'adaptation (Guyon, 2013 ; Kanouté, 2007a ; Kanouté et *al.*, 2008 ; TCRI, 2016). Un projet migratoire ainsi qu'un départ non planifiés, couplés à une trajectoire difficile (transition par des camps de réfugiés, clandestinité, difficultés administratives), sont autant de caractéristiques qui peuvent avoir de lourdes conséquences sur la vie projetée dans le pays d'accueil (Kanouté et *al.*, 2008). Dans la prochaine section, nous documentons des enjeux qui concernent plus précisément les dynamiques d'établissement des familles récemment immigrées dans la société d'accueil.

1.1.2.2 Les dynamiques d'établissement des familles récemment immigrées et quelques enjeux associés

Au Québec, des auteurs se sont intéressés aux défis que rencontrent les familles immigrantes qui cherchent à s'établir dans leur nouveau contexte de vie (Boudarbat et Grenier, 2014 ; Kanouté, 2007a, 2011 ; Misiorowska, 2012 ; Lafortune, 2014). Alors que certains nouveaux arrivants s'adaptent bien à leur nouvelle vie, d'autres vivent avec plus de difficulté l'établissement dans le pays d'accueil. La réussite économique est un des piliers de l'intégration chez les immigrants récents. Or, l'expérience d'insertion sur le marché du travail s'avère particulièrement difficile pour certains d'entre eux (Boudarbat et Grenier, 2014 ; Kanouté, 2007a, 2011 ; Lafortune, 2014). Lafortune (2014) s'est intéressée aux parcours migratoires de familles haïtiennes récemment établies à Montréal. L'auteure révèle qu'à leur arrivée, plusieurs d'entre elles ont été confrontées à la perte de statut social et professionnel, au manque de reconnaissance des acquis de formation et à la déqualification, à des difficultés financières et d'intégration professionnelle, etc. Plusieurs immigrants semblent donc difficilement percer le marché du travail en partie à cause de la difficulté qu'ils éprouvent à transférer leur capital humain dans le pays d'accueil (Boudarbat et Grenier, 2014 ; Kanouté, 2011). Kanouté (2011) rapporte que, bien qu'ils soient majoritairement plus scolarisés que la moyenne et qu'ils aient une employabilité élevée, en plus d'avoir été sélectionnés à partir de l'appréciation de leur dossier par les services d'immigration, les nouveaux arrivants sont nombreux à se retrouver sur le chômage pendant une longue période, à occuper des emplois en deçà de leurs qualifications ou ne pas être suffisamment rémunérés. Il est vrai que le taux de chômage chez les adultes immigrants dépasse habituellement celui de l'ensemble de la population du Québec (10,7 % contre 7,6 %, en 2015). De plus, c'est la population immigrée d'arrivée récente, soit de cinq ans ou moins, qui affiche généralement le taux le plus élevé parmi l'ensemble de la population immigrante (18 % contre 10,7 %, en 2015) (MIDI, 2016c). Plusieurs familles récemment immigrées se retrouvent ainsi vulnérables sur le plan socioéconomique, un état auquel elles ne s'attendent pas toujours et auquel elles ne sont pas nécessairement préparées (Mondain et Couton, 2011).

Ainsi, bien que le taux de chômage diminue généralement au fur et à mesure de la durée de résidence au Québec, les immigrants sont nombreux à éprouver de la difficulté à

s'insérer sur le marché du travail, surtout selon leurs qualifications et compétences acquises au pays d'origine. Kanouté (2011) recense différentes hypothèses explicatives liées à cette problématique, comme la méconnaissance de la culture de la société d'accueil, le manque de réseautage et la non-maîtrise de la langue de travail. Selon Misiorowska (2012), certains immigrants récents font également face à des difficultés quant aux procédures administratives généralement complexes de l'accès aux ordres professionnels. L'auteure soutient que, lorsqu'elle se pose, la problématique de l'accès au marché de l'emploi surpasse « largement la nécessité de prouver ses compétences ou ses connaissances professionnelles » ; les nouveaux arrivants doivent « également apprendre à fonctionner selon les normes de communication et d'interactions interpersonnelles communément acceptées au Québec et dans des milieux du travail spécifiques », ce qui peut être plus ou moins difficile pour certains d'entre eux (Misiorowska, 2012, p.269-270). Rechercher un emploi dans un contexte qu'on ne connaît pas, et ce, sans avoir l'appui d'un réseau socioprofessionnel établi, représente donc un enjeu de taille pour de nombreux nouveaux arrivants, un défi généralement exacerbé lorsqu'on ne maîtrise pas la langue de l'espace socioprofessionnel.

On ne peut pas non plus ignorer le fait que, dans certains cas, les difficultés liées à l'insertion professionnelle peuvent s'expliquer par la méfiance d'employeurs à l'égard de la diversité et par la manifestation d'attitudes discriminatoires (Eid, 2012 ; Kanouté, 2011). Eid (2012), par exemple, a mené une recherche au Québec afin de mettre en lumière cette réalité. Pour ce faire, il a répondu à de véritables offres d'emplois en accompagnant les dossiers de candidature de curriculum vitae aux compétences dites équivalentes, mais dont les noms étaient à forte consonance « franco-québécoise » ou qui évoquaient plutôt des origines arabe, latino-américaine ou africaine. À l'issue de sa recherche, l'auteur conclut qu'« à profil égal, le candidat majoritaire a au moins 60 % plus de chances d'être invité à un entretien que les candidats des minorités racisées, et un peu plus d'une fois sur trois, ces derniers risquent d'être ignorés par l'employeur sur une base discriminatoire » (p.415). Chez les personnes récemment immigrées qui, en plus, font partie d'une minorité « visible », il semble que les obstacles liés à l'accès au marché du travail aient tendance à persister à travers le temps (Kanouté, 2011). En effet, au

Québec, certains groupes ethnoculturels ou minorités dites visibles⁶ semblent plus affectés par la pauvreté et par le chômage, qu'ils soient immigrants ou non (Boudarbat et Grenier, 2014). Les personnes issues de communautés arabes, asiatiques ou noires seraient parmi les plus à risque de faire face à ce type de problématique (Boudarbat et Grenier, 2014 ; Lenoir-Achdjian et Morin, 2008). Ainsi, en dépit d'une politique de sélection des travailleurs immigrants basée sur les qualifications, le niveau de scolarité et l'expérience professionnelle, la pauvreté se conjugue encore souvent avec des facteurs comme la couleur de la peau, l'origine ethnique, la langue ou la religion (Potvin, Carignan, Audet, Bilodeau et Deshaies, 2010). D'après Boudarbat et Grenier (2014), parmi les immigrants qui détiennent un diplôme universitaire, on enregistre un taux de chômage plus élevé chez ceux qui appartiennent à une minorité visible que chez ceux qui ne font pas partie de cette catégorie (ex. : 11,7 % versus 7,5 %, en 2011). En comparaison, les auteurs indiquent que chez les personnes non immigrantes, ces taux sont, respectivement, de 6,4 % et de 3 %. Qu'il s'agisse de la difficulté à transférer leur capital humain ou de la discrimination subie lors du processus de sélection, plusieurs études démontrent donc que les immigrants éprouvent souvent de la difficulté à percer le marché du travail, un phénomène dont l'ampleur, d'après Boudarbat et Grenier (2014), est plus importante au Québec qu'ailleurs au Canada.

La problématique de l'insertion professionnelle peut provoquer différents impacts. La peine qu'éprouvent plusieurs adultes à insérer le marché du travail injecte souvent une forte dose de stress qui peut, éventuellement, nuire à leur santé physique et mentale (Kanouté, 2011). Il appert que les difficultés à trouver un travail peuvent également affecter la qualité des dynamiques familiales. Les difficultés socioéconomiques ont tendance à affecter la stabilité des couples, engendrant souvent des conflits maritaux et pouvant mettre un terme à certaines unions. Cette problématique augmente, au passage, les risques de monoparentalité⁷ et de violence familiale (Vatz Laaroussi, 2008). D'après Mondain et Couton (2011), la difficulté qu'ils éprouvent à trouver un travail peut aussi avoir un impact négatif sur l'autorité de certains parents et sur la qualité des rapports

⁶ Ce concept est défini dans la section 1.1.3.

⁷ La monoparentalité n'est pas un facteur de risque en soi, mais il est avéré que lorsqu'une femme est la chef de famille, les risques de précarité financière sont décuplés (Guyon, 1996 ; Makdissi et Groleau, 2002).

qu'ils entretiennent avec leurs enfants en raison du stress qu'ils vivent au quotidien. Rachédi et Vatz Laaroussi (2016), quant à elles, soulignent une difficulté supplémentaire possible pour les familles non francophones, soit la transformation des statuts familiaux, surtout quand les enfants doivent aider leurs parents dans des processus administratifs ou sociaux ; ils endossent ainsi le rôle d'interprète ou d'agent de leur intégration. Selon les auteures, on assiste alors à une « parentification » des enfants, qui se sentent parfois surchargés, et des adultes qui se sentent en perte d'autorité (p.74). Enfin, selon Mc Andrew et *al.* (2015, p.182), chez certains jeunes, l'insertion professionnelle difficile des parents peut générer « un sentiment de blocage » à l'égard de la société d'accueil, en ce qui a trait à la possibilité de réussir.

Toutes les familles immigrantes ne vivent toutefois pas les défis relatifs à leur établissement dans le pays d'accueil de la même manière et certaines d'entre elles emploient des stratégies pour contourner ou réduire les impacts de cette problématique. Face aux difficultés d'intégration du marché du travail, des adultes entreprennent des études. Pour certains immigrants récents, le retour à l'école est non planifié et perçu comme étant une contrainte. Pour d'autres, cette nouvelle aventure est souhaitée et sera planifiée avant la migration. Lafortune (2014) évoque l'expérience d'immigrants haïtiens qui, à la suite de leur établissement au Québec, ont opéré un retour sur les bancs d'école. Elle souligne le discours d'une participante qui associe son départ d'Haïti à « une rupture salutaire » qui lui a permis de s'ouvrir « sur de nouvelles possibilités » (p.16). L'auteure soutient que certains immigrants rencontrés, dans le cadre de sa recherche, ont nommé l'accès à une éducation de qualité comme étant l'un des plus grands bénéfices du parcours migratoire.

Misiorowska (2012) a, elle aussi, documenté le parcours d'immigrants qui sont parvenus à surmonter des défis d'établissement et d'intégration sur le marché du travail québécois. L'auteure évoque l'expérience de différents individus (arrivés au Canada depuis cinq à dix ans) qui, malgré les obstacles rencontrés, se sont requalifiés sur le plan professionnel et sont arrivés, éventuellement, à acquérir une situation qu'ils jugent « réussie ». Au moment où elle les a rencontrés, les participants occupaient tous un emploi qualifié,

correspondant à leur niveau d'études⁸. L'auteure soutient qu'une des conditions déterminantes de la « réussite » de l'intégration de ces nouveaux arrivants est d'avoir décroché un travail à la hauteur de leurs attentes individuelles. Elle indique également que de réussir à occuper un emploi qu'ils estiment satisfaisant a permis à plusieurs d'entre eux de s'épanouir dans d'autres sphères de la société d'accueil, par exemple, politique, sociale, culturelle, associative.

La diversité ethnoculturelle qui caractérise aujourd'hui la société québécoise est donc le fait de l'histoire du pays, mais plus particulièrement, de différents flux migratoires qui se sont succédés au fil du temps (Mc Andrew et Audet, 2016). La « mondialisation », la géopolitique mondiale et diverses conjonctures (guerres, conflits politiques, catastrophes naturelles, etc.) ont diversifié ces différentes vagues d'immigration et ont alimenté l'hétérogénéité qui donne une couleur particulière à sa composition sociodémographique. À leur arrivée, les nouveaux arrivants sont à risque de vivre un cumul de vulnérabilités économiques, sociales, familiales et culturelles en raison de différentes dynamiques d'établissement. Discuter de familles immigrantes implique de garder en tête que l'histoire de chacune d'entre elles est unique et que leurs profils sont hétérogènes, tout en partageant une caractéristique commune : un parcours migratoire et d'établissement marqué par des défis. Dans la prochaine section, nous brossons un portrait statistique de la diversité comme elle se manifeste actuellement au Québec, au-delà de la situation exclusive de l'immigration récente.

1.1.3 Au-delà de l'immigration récente : portrait de la diversité ethnoculturelle dans la société québécoise aujourd'hui

Le pluralisme qui caractérise la société québécoise n'est pas l'apanage des nouveaux arrivants ; il est, à la fois, le fait des immigrants et des non immigrants⁹. Aujourd'hui, la

⁸ Des études effectuées soit dans le pays d'origine ou dans un pays tiers avant d'immigrer, soit au Québec, s'ils ont repris les études après être arrivés au Québec.

⁹ Qu'entendons-nous par « immigrant » et « non immigrant » ? Statistique Canada (2009) qualifie de non immigrants les citoyens canadiens de naissance. Bien qu'ils soient, pour la plupart, nés au Canada, un certain nombre est né à l'extérieur du pays de parents canadiens, cette situation leur octroyant la citoyenneté. Les immigrants, quant à eux, sont des personnes qui sont ou qui ont déjà été des immigrants reçus au Canada, c'est-à-dire une personne à qui les autorités de l'immigration ont accordé le droit de demeurer au pays en tout temps. Certains immigrants habitent au Canada depuis un certain nombre d'années, alors que d'autres sont arrivés récemment.

population du Québec se définit en fonction de diverses ascendances ethniques, culturelles, linguistiques et religieuses. Lors du recensement canadien de 2016, plus de 250 origines ethniques ou ascendances ont été déclarées par la population (Statistique Canada, 2017a). Au moment de publier cette thèse, les nouveaux chiffres pour le Québec n'étaient pas disponibles. Toutefois, lors du recensement de 2011, la plupart des répondants se définissaient comme étant d'origine canadienne (42,6 %), d'origines multiples (28 %) ou d'origine française (10,5 %). Selon Mc Andrew et Audet (2016, p.12), la catégorie « origines multiples » est intéressante puisqu'elle témoigne d'un métissage de plus en plus fréquent parmi la population québécoise, un phénomène que les auteurs décrivent comme étant « à géométrie variable, selon les groupes, les régions et les générations ». Toujours selon le recensement de 2011, une faible proportion de la population québécoise se réclamait d'une origine britannique (1,9 %) ou autochtone (1,2 %) tandis qu'une quantité non négligeable se déclarait alors d'une origine appartenant à la catégorie « autre » (15,7 %) (Statistique Canada, 2011a). Quoi qu'il en soit, la variété d'ascendances employée pour décrire la démographie québécoise témoigne de différents flux migratoires dont la province a été le théâtre au fil du temps. Aujourd'hui, les origines les plus fréquentes sont : européenne occidentale, européenne orientale, sud-européenne, asiatique de l'Est et du Sud-Est et sud-asiatique (Mc Andrew et Audet, 2016).

Toujours selon le recensement canadien de 2011, 78,1 % des répondants québécois désignaient le français comme étant leur unique langue maternelle tandis que 80 % la définissaient comme étant leur langue d'usage. Un certain nombre de répondants (12,3 %) a déclaré une langue autre que le français ou l'anglais comme étant leur langue d'origine ; toutefois, le pourcentage diminue à 7 % pour ceux d'entre eux qui en font leur langue d'usage. En ce qui a trait à l'anglais comme unique langue maternelle et langue d'usage, les pourcentages demeurent alors tous deux sous la barre des 10 % avec, respectivement, 7,7 % et 9,8 % des répondants. Enfin, un pourcentage assez faible a choisi la catégorie « réponses multiples » en ce qui a trait à la langue maternelle (2 %) et à la langue d'usage (3,2 %) (Statistique Canada, 2011a).

La diversité dans la société québécoise est également perceptible en ce qui a trait à la catégorie de gens qu'on désigne comme étant de minorités dites « visibles », qui a été définie, en vertu de la Loi sur l'équité en matière d'emploi, comme étant « les personnes autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche » (Statistique Canada, 2011a). Cette définition inclut principalement les groupes suivants : sud-asiatique, chinois, noir, philippin, latino-américain, arabe, asiatique du Sud-Est, asiatique occidental, coréen et japonais. D'après Statistique Canada (2016), en 2011, 11 % de la population québécoise indiquaient appartenir à une minorité visible et 70 % d'entre eux habitaient soit Toronto, Montréal ou Vancouver, comparativement à un peu plus du tiers (35,2 %) de la population totale. À Montréal, les groupes les plus importants en nombre dans cette catégorie sont les communautés noire (28,4 %), arabe (19,6 %) et latino-américaine (12,9 %) (Statistique Canada, 2011a). D'après Mc Andrew et Audet (2016), l'utilisation de la notion de « minorité visible » par le gouvernement canadien renvoie de manière disparate à plusieurs caractéristiques, mais malgré quelques ambiguïtés, cette notion invite surtout à se rappeler que le fait d'appartenir à une minorité « visible » ne renvoie pas automatiquement au fait d'être immigrant ou allophone, ce qui, inversement, est également vrai.

La diversité religieuse est aussi présente dans la société québécoise. Bien entendu, la diversification des flux migratoire a modifié le paysage religieux traditionnel, autrefois composé essentiellement de religions chrétiennes (catholicisme, protestantisme, orthodoxie et autres). Ainsi, au cours des dernières décennies, la société a vu croître le nombre d'autres religions pratiquées comme l'islam, l'hindouisme et le bouddhisme (MIDI, 2016d). D'après l'*Enquête nationale auprès des ménages de 2011* produite par Statistique Canada (2011b), un nombre important de Canadiens (76,1 %) s'identifie à une religion, le christianisme en étant la principale (67,3 %). Ce document désigne toutefois le Québec comme étant la seule province demeurée majoritairement catholique (74,7 %). Selon la même enquête, l'islam (3,2 %), le bouddhisme (0,7 %) et l'hindouisme (0,4 %) se classent respectivement aux quatrième, septième et neuvième rangs des affiliations religieuses les plus souvent déclarées par les habitants de la province (incluant la catégorie « sans religion » qui se classe au deuxième rang avec 12,1 %). Il est également à noter que la pratique religieuse hebdomadaire au Québec est de 11,1 %, affichant le

taux le plus faible parmi l'ensemble des provinces canadiennes (Wilkins-Laflamme, 2014). Ainsi, la présence d'autres religions que les religions chrétiennes est beaucoup moins saillante dans la société québécoise que dans le reste du Canada.

Le pluralisme qui caractérise la société québécoise d'aujourd'hui est donc une réalité multifacette et complexe, résultant en partie de flux migratoires plus ou moins récents et des métissages de plus en plus nombreux. Dans les prochaines sections, nous dressons le portrait du phénomène comme il se manifeste à l'échelle des écoles de la province et à Montréal, plus particulièrement.

1.2 La diversité ethnoculturelle à l'école québécoise : d'hier à aujourd'hui

Comme c'est le cas dans la société en général, la diversité ethnoculturelle est omniprésente à l'échelle de plusieurs écoles du Québec. À travers les prochaines sections, nous rappelons quelques repères historiques qui ont marqué la diversification des effectifs scolaires québécois. Nous brosons, par la suite, le portrait de la diversité telle qu'elle se manifeste dans les écoles de Montréal aujourd'hui.

1.2.1 Quelques repères historiques illustrant la diversification des effectifs scolaires

Traditionnellement, les élèves québécois étaient majoritairement d'origine canadienne-française, canadienne-anglaise et autochtone (Benes et Dyotte, 2001). Les différents flux migratoires qui se sont succédés ont diversifié, au fil du temps, les effectifs scolaires sur les plans ethnoculturel, linguistique et religieux. Si les écoles francophones de la province reflètent aujourd'hui cette pluralité, il n'en a pas toujours été de même. D'après Mc Andrew et Bakhshaei (2016, p.20), « l'émergence de l'école de langue française comme espace commun de scolarisation et de socialisation entre les élèves de toutes les origines est un phénomène relativement récent ». Le système scolaire québécois, comme les auteures l'expliquent, a « longtemps été structuré selon les clivages linguistiques et religieux qui divisaient la province » (p.20). En 1867, à l'époque de la Confédération, c'est en fonction des religions pratiquées que le système d'éducation était divisé ; ce marqueur identitaire était alors considéré comme étant plus important que celui de la langue. On retrouvait, d'un côté, les élèves francophones de confession catholique et de

l'autre, les élèves anglophones de confession protestante (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016).

D'après Mc Andrew et Bakhshaei (2016), devant la pression suscitée par l'immigration et la diversification grandissante de la population, un système multiple et encore plus clivé a ensuite fait son apparition. Au milieu du 19^e siècle, l'arrivée d'immigrants irlandais a suscité la création d'un système anglo-catholique qui fut longtemps le principal lieu d'accueil des nouveaux arrivants non francophones et catholiques comme des immigrants italiens et portugais. Vers la fin du 19^e siècle, l'arrivée massive d'immigrants juifs a soulevé certains questionnements en révélant, notamment, « l'inadéquation d'un système basé sur la reconnaissance des seules religions catholique et protestante » (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016, p.20). Pendant longtemps, c'est donc le système anglo-protestant qui a accueilli la majorité des nouveaux arrivants non catholiques dans ses écoles, tandis que certaines minorités religieuses ont choisi de fonder leurs propres établissements éducatifs ; il s'agit de communautés juives, grecques, arméniennes et musulmanes¹⁰. Certains immigrants non catholiques qui n'ont pas accepté d'être scolarisés en anglais, des Juifs sépharades venus de l'Afrique du Nord notamment sont, quant à eux, à l'origine de la création d'une division francophone à l'intérieur même des commissions scolaires anglophones (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016).

La société québécoise ne s'est donc pas réellement préoccupée de la francisation des élèves non francophones pendant longtemps. À leur arrivée, les immigrants se dirigeaient, pour la plupart, vers le secteur anglophone d'éducation (Benes et Dyotte, 2001). La situation a commencé à changer dans les années 1960, à une époque où on a vu émerger l'importance de se préoccuper de la francisation des nouveaux arrivants (Maraillet et Armand, 2006). En 1969, devant la diversification grandissante des effectifs scolaires et des pressions liées au contexte social, les premières classes d'accueil ont vu le jour au Québec ; on y comptait 36 élèves (Armand, 2005b ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Laframboise et Lortie, 1980). On visait alors la francisation systématique et organisée des élèves immigrants et allophones, dès leur entrée dans le système scolaire québécois (Mc

¹⁰ En 2011, il y avait 61 écoles de ce type au Québec. Elles ont d'abord été autofinancées, mais depuis 1969, elles sont subventionnées par le gouvernement québécois, au même titre que les écoles privées de la province (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016).

Andrew et Bakhshaei, 2016). Puis, dans les années 1970, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement a recommandé que la communauté francophone devienne une communauté d'accueil. Le désir de la majorité francophone d'inclure les élèves immigrants au sein des écoles francophones a alors été confirmé (Magnan et Darchinian, 2014).

Puis, en 1977, dans l'espoir d'assurer la pérennité de la langue française, la Charte québécoise de la langue française (Loi 101) a été promulguée (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016). L'un de ses décrets consiste en l'obligation, pour tous les enfants immigrants, de fréquenter une école du secteur francophone à quelques exceptions près¹¹ (Armand, 2005b ; Cumming-Potvin, Lessard et Mc Andrew, 1994 ; Lusignan, 2009 ; Maraillet et Armand, 2006). On assiste alors à « l'arrivée massive » d'élèves allophones dans les écoles francophones (Armand, 2005b, p.143). Ainsi, depuis 1977, la plupart des immigrants au Québec ont été scolarisés en français (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016).

La grande diversité ethnoculturelle qu'on retrouve dorénavant dans les écoles francophones québécoises est donc un phénomène plutôt récent et en constante évolution. Cependant, bien que la diversité soit présente à l'échelle des effectifs scolaires du Québec, c'est à Montréal que le phénomène est le plus saillant. On retrouve maintenant, dans plusieurs écoles de la métropole, une diversité sans précédent qui est le fait, entre autres, de la proportion importante d'élèves issus de l'immigration plus ou moins récente¹². Dans la prochaine section, nous proposons un portrait de la diversité ethnoculturelle comme elle se manifeste dans les écoles de l'île de Montréal.

1.2.2 Portrait actuel de la diversité ethnoculturelle à l'échelle de l'île de Montréal

D'après le rapport annuel du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM) rédigé par Grenier (2017), à l'automne 2016, 22,5 % des effectifs scolaires des écoles publiques (primaires et secondaires) des commissions scolaires de la métropole sont issus de la première génération d'immigration, c'est-à-dire que les élèves

¹¹ En principe, seuls les élèves dont au moins un des deux parents a été scolarisé en anglais au Québec peuvent fréquenter une école anglophone. Certaines exceptions s'appliquent également aux enfants autochtones, handicapés ou dont les parents résident au Québec de façon temporaire.

¹² Le MEES (2017) qualifie d'élèves « issus de l'immigration récente » tout élève né à l'étranger (de première génération) ou né au Québec avec au moins un parent né à l'étranger (de deuxième génération).

sont nés à l'extérieur du Canada ; il s'agit d'environ un élève sur quatre. Leurs principaux pays d'origine sont, en ordre décroissant : l'Algérie (2,9 % de tous les élèves de l'île de Montréal), Haïti (2,0 %), le Maroc (1,6 %), les États-Unis (1,1 %), la France (1,1 %) et la Chine (1,0 %). Selon le même rapport, au mois de novembre 2016, 30,4 % des élèves inscrits dans une des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal sont issus de la deuxième génération, c'est-à-dire qu'ils sont nés au Québec, mais de deux parents nés à l'étranger ; les élèves nés au Québec dont un seul parent est né à l'étranger représentent, quant à eux, 10,2 % des effectifs. À l'automne 2016, les enfants issus de la première ou de la deuxième génération d'immigration représentent ainsi 63,1 % des élèves des écoles primaires et secondaires publiques de l'île de Montréal ; il s'agit de plus d'un enfant sur deux (Grenier, 2017).

Aujourd'hui, de nombreux milieux scolaires de la métropole sont donc fréquentés par des élèves en provenance de plus d'une centaine de pays, issus de la première ou de la deuxième génération d'immigration. À Montréal, on compte dorénavant plus de 150 langues maternelles différentes parmi la population, un phénomène qui se reflète également dans les écoles (Armand, 2005b ; Toussaint, 2010b). En novembre 2016, les élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais équivalent à 42,6 % des effectifs scolaires sur l'île de Montréal. En congruence avec l'obligation de fréquenter des écoles en français, on retrouve, à l'échelle des commissions scolaires francophones, les proportions les plus élevées à cet égard. Parmi les langues maternelles autres que le français et l'anglais, c'est l'arabe qui se classe au premier rang, suivi de l'espagnol, du créole, du chinois et de l'italien. En ce qui concerne la langue généralement utilisée à la maison, sur l'île de Montréal, la proportion d'élèves pour qui il ne s'agit ni du français ni de l'anglais a augmenté de 1998 à 2011, jusqu'en 2012 où la proportion d'élèves dont la langue d'usage à la maison est le français a effectué une remontée. En comparaison au secteur anglophone, ce sont les commissions scolaires francophones qui, avec la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) en tête, enregistrent les proportions les plus élevées d'élèves dont la langue d'usage à la maison n'est ni le français ni l'anglais (Grenier, 2017).

Au Québec, le ministère de l'Éducation ne recueille pas de données en ce qui a trait à la diversité religieuse des effectifs scolaires ; cet aspect de la diversité est donc difficile à mesurer et à décrire. Toutefois, comme l'indique Volcy (2016), il y a fort à parier qu'elle soit à l'image du pluralisme religieux présent dans la société plus largement. Par ailleurs, soulignons que la diversité ethnoculturelle est également présente parmi le personnel des écoles montréalaises. Au Québec, on retrouve notamment de plus en plus d'enseignants issus de l'immigration récente (Morrissette, Diédhiou et Charara, 2014 ; Morrissette, Charara, Boily et Diédhiou, 2016). La figure 2 permet de récapituler les caractéristiques des effectifs scolaires (primaires et secondaires) des trois commissions scolaires francophones de Montréal, en matière de statut générationnel d'immigration, de langue maternelle et de langue d'usage à la maison. Les données qui sont présentées sont celles qui figurent dans le rapport du CGTSIM (Grenier, 2017).

Figure 2 : Portrait statistique de la diversité ethnoculturelle et linguistique parmi les élèves des écoles primaires et secondaires qui fréquentaient les trois commissions scolaires francophones de Montréal au mois de novembre 2016 (Gosselin-Gagné, 2018)

% d'élèves issus de la première génération d'immigration

- CSDM : **24,13 %** (17 470 élèves)
- CSMB : **30,90 %** (13 961 élèves)
- CSPI : **27,04 %** (8 358 élèves)

% d'élèves issus de la deuxième génération d'immigration (un ou deux parents nés à l'extérieur du Canada)

- CSDM : **43,08 %** (31 187 élèves)
- CSMB : **43,66 %** (19 727 élèves)
- CSPI : **47,95 %** (14 822 élèves)

% d'élèves dont la langue maternelle est le français ou l'anglais

- CSDM : Français : **50,12 %**; Anglais : **4,71 %**
- CSMB : Français : **37,50 %**; Anglais : **11,13 %**
- CSPI : Français : **47,92 %**; Anglais : **1,69 %**

% d'élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais

- CSDM : **45,18 %** (32 704 élèves)
- CSMB : **51,37 %** (23 215 élèves)
- CSPI : **50,39 %** (15 579 élèves)

% d'élèves dont la langue parlée à la maison n'est ni le français ni l'anglais

- CSDM : **24,93 %** (18 049 élèves)
- CSMB : **39,73 %** (17 953 élèves)
- CSPI : **29,90 %** (9 243 élèves)

Le profil des effectifs scolaires québécois et surtout montréalais est donc, lui aussi, multifacette. Chaque élève amène avec lui à l'école un héritage et un bagage très diversifiés sur le plan social, ethnique, culturel, linguistique et religieux, ce qui suscite différents besoins et enjeux. Qu'en est-il de la réussite chez les élèves issus de l'immigration au Québec ?

1.2.3 Portrait de la performance scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec

Au Québec, des études quantitatives et qualitatives révèlent que les performances scolaires des élèves issus de l'immigration plus ou moins récente ne sont pas nécessairement plus faibles que celles des élèves non immigrants (Benes et Dyotte, 2001 ; Bouchamma, 2009a ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Ledent, Murdoch et Mc Andrew, 2010 ; Chamberland et Mc Andrew, 2010 ; Mc Andrew et *al.*, 2015). À partir des résultats de différentes recherches recensées, Chamberland et Mc Andrew (2010, p.12) concluent notamment qu'on ne peut pas considérer ce groupe comme étant inévitablement « à risque » sur le plan scolaire. Toutefois, comme nous l'avons mentionné précédemment, le profil des élèves issus de l'immigration est hétérogène. Mc Andrew et *al.* (2015, p.55) estiment ainsi que la question de leur performance scolaire « est complexe et exige plusieurs nuances selon les indicateurs considérés, l'appartenance des élèves à divers sous-groupes ainsi que la méthodologie privilégiée ».

Les facteurs révélés par les recherches qui influencent et nuancent les données concernant la performance scolaire des élèves immigrants sont divers. En voici une liste non exhaustive : le sexe, le statut générationnel d'immigration (première ou deuxième génération), le niveau scolaire intégré à l'arrivée, la langue maternelle, les différences entre le système scolaire du pays d'origine et du pays d'accueil, le lieu de scolarisation (à l'intérieur ou à l'extérieur de la métropole), le niveau de maîtrise des invariants du « métier d'élève », les attentes différenciées des acteurs scolaires envers certains groupes, l'expérience scolaire collective d'un groupe donné, la maîtrise de la langue de scolarisation, le niveau d'adaptation au système scolaire (Armand, 2005b ; Bouchamma, 2009b ; Carpentier, Ghislain, Santana et Ait-Said, 2009 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Mc Andrew, 2011 ; Mc Andrew et *al.*, 2008 ; Mc Andrew et *al.*, 2015 ; TCRI, 2016).

Selon *L'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle* (Institut de la statistique du Québec, 2013), les élèves de maternelle issus de l'immigration ou allophones accusent plus souvent des retards que leurs pairs (non immigrants ou ayant le français comme langue maternelle) dans chacun des domaines de maturité scolaire, soit : la santé physique et le bien-être, la compétence sociale, la maturité affective, le développement cognitif et langagier, l'habileté de communication et les connaissances

générales. Les résultats de cette enquête semblent ainsi indiquer des vulnérabilités chez certains de ces enfants dès l'entrée à l'école. En ce qui concerne le portrait de la performance générale des élèves immigrants au préscolaire et au primaire, Bakhshaei (2015) reprend les conclusions d'une étude de 2012 menée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) qui suggèrent une situation plutôt favorable quant au cheminement dans le système scolaire québécois¹³. Cette recherche révèle, notamment, que les élèves qui obtiennent une cote de soutien à l'apprentissage du français (SAF) à leur entrée à l'école primaire sont généralement classés à un niveau correspondant à leur âge lorsqu'ils sont intégrés en classe ordinaire. Toutefois, il appert que plus la cote est obtenue tard dans le parcours au primaire, plus les élèves ont tendance à cumuler du retard à l'entrée au secondaire. Le MELS estime à 65,2 % les élèves issus de l'immigration qui amorcent leur secondaire à l'âge normal tandis que chez ceux de troisième génération ou plus, le pourcentage s'élève à 80,4 % ; il s'agit d'un écart non négligeable. Néanmoins, Bakhshaei (2015) soutient que, lorsqu'il y a un retard scolaire, il s'agit généralement d'une année scolaire tout ou plus.

Au secondaire, il semble que les élèves issus de l'immigration, malgré un profil¹⁴ souvent moins favorable à la réussite scolaire que leurs pairs de troisième génération et plus, obtiennent des résultats plus favorables aux examens ministériels et à l'issue de leur cheminement global à l'école que ce à quoi on pourrait s'attendre (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016). Une équipe de chercheurs québécois s'est réunie dans le but de mieux comprendre la situation socioscolaire de jeunes issus de l'immigration au secondaire (Mc Andrew et *al.*, 2011)¹⁵. Par la suite, Balde et Mc Andrew (2013a) ont repris les résultats de cette recherche afin de dresser un portrait pointu du cheminement socioscolaire de ces

¹³ La recherche a été faite à partir d'une cohorte (2007) d'élèves allophones immigrants qui ont reçu du soutien à l'apprentissage du français (cote SAF).

¹⁴ En lien avec un statut socioéconomique souvent plus faible que leurs pairs, notamment.

¹⁵ Ils ont mené une recherche quantitative dont la visée principale était le suivi systématique de cohortes d'élèves issus de l'immigration (première et deuxième générations) ayant intégré pour la première fois une école du système scolaire québécois en première secondaire, en 1998-1999 et 1999-2000, afin d'effectuer un bilan de leur cheminement scolaire ainsi que de leur participation et de leur performance dans différentes matières ; les données recueillies ont été contrastées avec celles des élèves de troisième génération ou plus. Un autre objectif de cette recherche consistait à mettre en lumière les facteurs qui agissent sur ces phénomènes ; ces facteurs ont été classés en quatre grands groupes : les caractéristiques ethnoculturelles, les caractéristiques sociodémographiques et linguistiques, les variables liées au processus de scolarisation et les caractéristiques des écoles fréquentées.

élèves (majoritairement au secteur francophone) en les regroupant en fonction de leur provenance géographique. Du côté des groupes dont la situation scolaire est plus favorable, c'est-à-dire que les élèves obtiennent leur diplôme d'études secondaires en plus grand nombre et que leur propension à décrocher est plus faible, figurent les jeunes originaires de l'Asie du Sud-Est et de l'Est (Corée du Nord, Corée du Sud, Taiwan, Chine, Hong Kong et Macao), de l'Europe de l'Est, du Maghreb et du Moyen-Orient (Maroc, Algérie, Tunisie, Liban, Syrie, Égypte). L'étude révèle que, de façon globale, ces élèves réussissent même mieux que leurs pairs nés au Québec (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016). Balde et Mc Andrew (2013b, c, e) recensent plusieurs facteurs de protection en ce sens :

- Diverses caractéristiques liées au vécu prémigratoire et migratoire de certaines familles ;
- Une situation économique plus souvent favorisée ou un capital humain élevé ;
- Le français comme langue maternelle ou comme langue d'usage à la maison (chez plusieurs élèves nord-africains, notamment) ;
- L'influence de diverses variables scolaires : une arrivée dans le système scolaire au primaire, une entrée au secondaire à l'âge normal, la fréquentation d'une école privée ou située en milieu favorisé, l'accès à du soutien linguistique lorsque nécessaire, etc.

Dans le cadre de la même étude, l'équipe de recherche a aussi repéré des groupes d'élèves qui éprouvent, en plus grand nombre, de la difficulté dans le système scolaire québécois, c'est-à-dire ceux chez qui on observe une plus forte propension au décrochage scolaire et une diplomation moins fréquente (Mc Andrew et *al.*, 2011). Il s'agit de jeunes originaires de l'Asie du Sud (Inde, Bangladesh, Pakistan et Sri Lanka), de l'Amérique Centrale et du Sud, des Antilles et de l'Afrique subsaharienne (Balde et Mc Andrew, 2013a). Balde et Mc Andrew (2013d, f, g) proposent ici aussi une série de facteurs explicatifs :

- Une situation socioéconomique plus souvent défavorisée ;
- Le faible niveau d'éducation de certains parents ;
- Des horaires de travail chargés pour certains parents ;
- La non-maîtrise du français ou la faible occurrence du français comme langue maternelle ou langue d'usage à la maison ;

- L'influence de diverses caractéristiques scolaires : une arrivée dans le système scolaire au secondaire et avec un certain retard accumulé, un temps passé en classe d'accueil et des difficultés en français, etc.

En plus de difficultés scolaires plus fréquentes, il appert que les jeunes qui sont porteurs de certains marqueurs culturels ou qui font partie de certaines minorités « racisées » sont susceptibles de vivre d'autres difficultés socioscolaires qui laissent présager qu'il peut y avoir des formes de discrimination et de racisme qui se manifestent dans certaines écoles, au niveau des interactions et des pratiques. Au Québec, il semble que les élèves qui appartiennent à certains groupes minoritaires « racisés » sont plus souvent identifiés comme étant en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EDAA) (Borri-Anadon, 2016 ; Potvin et Pilote, 2016 ; Mc Andrew et *al.*, 2015 ; TCRI, 2016). D'après Potvin et Pilote (2016), 17,7 % des élèves noirs obtiennent cette cote en comparaison à 12,6 % chez l'ensemble des élèves ; il semble également qu'ils soient plus souvent catégorisés comme étant « à risque » sans qu'on ne sache précisément quels facteurs sont à l'origine de ces classements et quelles sont les mesures employées afin de répondre à leurs besoins.

Ainsi, bien que les élèves de première et de deuxième génération d'immigration aient souvent des résultats scolaires comparables aux effectifs de troisième génération et plus, certains enjeux persistent et peuvent avoir un impact sur leur propension à réussir dans le système scolaire québécois. De ce fait, les milieux éducatifs urbains qui les accueillent font face à différents défis liés à la diversité sociale et ethnoculturelle dont ils sont le théâtre ; nous brossons un portrait de ces enjeux dans les prochaines sections.

1.3 L'école en milieu urbain : quelques enjeux relatifs à la diversité sociale et ethnoculturelle

Au même titre que leurs pairs, les élèves issus de l'immigration sont aux prises avec des défis associés à l'enfance ou à l'adolescence, ainsi qu'au stress inhérent à l'expérience scolaire en général. Ils sont aussi touchés, de manière variable, par certains enjeux plus spécifiques à leur vécu. Les parcours sont hétérogènes et les expériences vécues par les élèves diffèrent, ce qui complexifie la compréhension des caractéristiques qui peuvent

soutenir leur réussite. Dans les sections qui suivent, nous nous intéressons à quelques défis qui concernent la scolarisation d'élèves en milieu pluriethnique et défavorisé.

1.3.1 La scolarisation en contexte de précarité financière

Nous avons dit précédemment que les nouveaux arrivants sont nombreux à éprouver de la difficulté à faire reconnaître leur capital humain, ce qui entraîne des enjeux associés à la précarité financière et au stress inhérent à celle-ci. Il n'est pas rare pour les familles issues de l'immigration plus ou moins récente de faire face à des difficultés socioéconomiques, spécialement les premières années qui suivent l'établissement dans le pays d'accueil. Ainsi, bien que la relation entre la pluriethnicité et le fait d'habiter dans un milieu défavorisé au plan socioéconomique ne soit pas causale, ces deux phénomènes ont tendance à entretenir des liens étroits, surtout en milieux urbains (OCDE, 2012 ; Potvin et al., 2010). À Montréal, on observe année après année que, comparativement aux autres jeunes de leur âge, ceux qui sont issus de l'immigration sont plus nombreux à résider en zones défavorisées (Grenier, 2017 ; Kanouté, 2011 ; Mc Andrew et al., 2015 ; Sévigny, 2014 ; Toussaint, 2010b). Grenier (2017) indique qu'à l'automne 2016, 51,0 % des élèves nés à l'étranger (première génération) et scolarisés dans le réseau des écoles publiques de la métropole demeurent dans un milieu défavorisé. Selon le même rapport, 46,0 % des jeunes nés au Québec de parents nés à l'étranger (deuxième génération) résident, eux aussi, dans un milieu où la précarité financière est dominante¹⁶. Les élèves nés au Québec et dont un seul des parents est né à l'étranger (aussi de deuxième génération), de même que les élèves nés au Québec et dont les deux parents sont nés au Québec (troisième génération et plus), pour leur part, sont moins nombreux à vivre dans un milieu défavorisé (Grenier, 2017). Le phénomène qui lie les zones défavorisées et l'immigration de première et de deuxième génération est donc observable à l'échelle de nombreux milieux scolaires de la métropole. À ce sujet, Mc Andrew (2011) estime à environ 60 % la proportion d'écoles pluriethniques et défavorisées sur l'île de Montréal.

¹⁶ Parmi l'ensemble des élèves inscrits dans une des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal à l'automne 2013.

Les impacts de la pauvreté sur l'expérience socioscolaire ont été largement documentés, autant au Québec qu'ailleurs dans le monde (Archambault et Harnois, 2008 ; Bouteyre, 2004 ; Deniger, Anne, Dubé et Goulet, 2009 ; Evans, 2007a ; Guyon, 2013 ; Kamanzi, Zhang, Deblois et Deniger, 2007 ; Kanouté, 2006 ; Mc Andrew, 2011 ; Mittler, 2000 ; Potvin et *al.*, 2010 ; Sévigny, 2013 ; TCRI, 2016). Sévigny (2013) explique que « le lien entre le décrochage scolaire et le statut socio-économique apparaît tôt dans la vie, varie avec l'âge de l'enfant et persiste jusqu'au secondaire » (p.9). Le fait d'évoluer dans une famille dont le statut socioéconomique est élevé serait, au contraire, un facteur de protection (Kamanzi et *al.*, 2007). Dans ce qui suit, nous abordons quelques impacts de la précarité sur le cheminement de l'élève selon les rubriques suivantes : les besoins physiologiques primaires, l'accès à des ressources matérielles et sociales qui soutiennent l'expérience scolaire, le soutien des parents et le milieu social dans lequel l'élève grandit.

Dans les écoles en milieu défavorisé, on trouve plus qu'ailleurs des enfants qui ne mangent pas suffisamment. Or, il est généralement admis qu'un enfant qui a faim aura moins tendance à être disposé pour apprendre (Archambault et Harnois, 2008 ; Evans, 2007a). Ces élèves peuvent ainsi éprouver plus de difficultés à réussir parce que leurs besoins primaires ne sont pas comblés (Maslow, 1943). Au Royaume-Uni, Mittler (2000) s'est intéressé aux effets néfastes de la pauvreté sur le développement des enfants ainsi que sur leur parcours scolaire. L'auteur soutient que les jeunes issus de familles dont le statut socioéconomique est bas ont tendance à vivre dans un environnement qui ne facilite pas l'accomplissement du travail scolaire à la maison (ex. : appartements bruyants ou exigus), ce qui se traduit par une difficulté à réussir chez plusieurs d'entre eux. Selon Kamanzi et *al.* (2007), en milieu familial socioéconomiquement défavorisé, les enfants auraient également moins souvent accès à des ressources variées qui soutiennent l'expérience scolaire : objets matériels (livres, ordinateurs), activités culturelles (lecture, jeux, théâtre), etc. Ils seraient aussi moins exposés à un discours autour de certaines valeurs symboliques qui prônent des aspirations scolaires, économiques et professionnelles élevées (Kamanzi et *al.*, 2007). La qualité des relations parent-enfant ainsi que le soutien parental auraient également une grande influence sur la propension à réussir à l'école (Kamanzi et *al.*, 2007 ; Mittler, 2000). Mittler (2000) soutient que des parents ont tendance à moins s'engager dans l'expérience socioscolaire de leurs enfants

en raison du stress inhérent aux besoins financiers. Il semble également que certains phénomènes plus fréquents en milieux défavorisés comme la monoparentalité et les déménagements entraînent des ruptures familiales et de l'isolement¹⁷. Ces réalités auraient, en outre, tendance à appauvrir le réseau social d'une famille et à avoir des impacts négatifs sur les enfants (Archambault et Harnois, 2008 ; Sécurité publique Canada, 2008). L'environnement social dans lequel évolue une famille peut, lui aussi, constituer un facteur de risque au niveau de l'expérience socioscolaire. D'après Sévigny (2013), plusieurs caractéristiques du voisinage peuvent contribuer à une plus faible maturité scolaire chez un enfant, par exemple, le faible pourcentage d'adultes ayant terminé leurs études secondaires, le faible revenu, le manque de cohésion sociale ou le manque de sécurité dans le quartier. La difficulté d'accès à certaines ressources matérielles et culturelles en dehors de la maison (ex. : bibliothèque, théâtre) qui soutiennent la réussite scolaire est aussi une réalité inhérente à plusieurs milieux défavorisés (Guyon, 2013 ; TCRI, 2016). Enfin, Théorêt (2005) souligne que la violence urbaine est plus fréquente dans les milieux où la précarité domine, un aspect qui constitue également un facteur de risque à l'égard de la réussite éducative.

Comment devrait-on comprendre ces impacts de la précarité dans le cas spécifique des familles récemment immigrées ? En effet, les parents immigrants, dont la majorité est sélectionnée, sont souvent hautement scolarisés et ont généralement le capital humain nécessaire pour soutenir l'expérience scolaire de leurs enfants. De plus, comme nous l'avons souligné plus haut, de nombreuses recherches, nationales et internationales, mettent l'accent sur le fait que, pour la majorité des familles immigrantes, la réussite¹⁸ des enfants dans le système scolaire du pays d'accueil est au cœur du projet migratoire (Bouchamma, 2009b ; Changkakoti et Akkari, 2008 ; Charette, 2016 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Kanouté et Lafortune, 2010 ; Potvin et *al.*, 2013 ; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016 ; TCRI, 2016). Par contre, il est vrai que le capital financier et social peut être plus

¹⁷ Soulignons également que, chez les familles récemment immigrées, le réseau de soutien est généralement plus faible en raison de l'éloignement d'un réseau souvent demeuré au pays d'origine (Chicoine, Charbonneau, Rose et Ray, 1997 ; Montgomery, McAll, Tremblay et Seminaro, 2000 ; TCRI, 2016).

¹⁸ Dans différentes publications francophones, les façons de parler de réussite sont diverses : réussite scolaire, réussite éducative, expérience socioscolaire, etc. Dans le cadre de cette thèse, nous choisissons de parler de réussite éducative afin de cibler la réussite, tant au niveau des résultats scolaires, qu'au niveau du soutien au bien-être de l'enfant et de son expérience socioscolaire plus largement.

difficile d'accès pour certaines d'entre elles, autant d'aspects qui peuvent avoir un impact négatif sur le parcours d'un élève comme nous venons de le décrire. Plusieurs enfants vivent les contrecoups des difficultés d'établissement et du stress d'acculturation de leur famille. Dans les écoles en milieu défavorisé, qu'elles soient pluriethniques ou non, les différents praticiens doivent donc répondre aux besoins du public scolaire découlant du contexte de pauvreté afin qu'ils interfèrent le moins possible avec les apprentissages et pour soutenir la réussite des élèves qui cumulent des vulnérabilités.

1.3.2 La scolarisation d'élèves récemment immigrés en processus d'adaptation

Les élèves issus de l'immigration récente font face à un défi de taille à leur arrivée dans le système scolaire québécois : celui de s'adapter à une nouvelle réalité socioscolaire dont ils ne connaissent pas les rouages (Bouchamma, 2009b ; Duong et Kanouté, 2007 ; Gosselin-Gagné, 2012 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Lafortune, 2012 ; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016). Pour plusieurs d'entre eux, les valeurs, les normes et les coutumes de l'école sont différentes de celles qu'ils avaient connues jusque-là, ce qui peut rendre plus ou moins difficile le processus d'intégration. Par la force des choses, ces élèves doivent faire le deuil d'une ancienne vie (laisser sa maison, son quartier), se reconstruire un réseau social (faire le deuil d'amis, de membres de la famille ou de la communauté) et apprendre une nouvelle langue de scolarisation et de socialisation, dans certains cas (Duong et Kanouté, 2007 ; Gosselin-Gagné, 2012). Rachédi et Vatz Laaroussi (2016) évoquent également des difficultés potentielles liées à l'apprentissage de nouvelles méthodes pédagogiques ou à des différences culturelles. À leur arrivée, un processus d'acculturation s'amorce dont l'issue est différente d'un élève à l'autre.

D'après Bouchamma (2009b), les difficultés d'adaptation au système éducatif du pays d'accueil peuvent exacerber le potentiel d'échec scolaire chez les jeunes migrants. Pour plusieurs élèves allophones¹⁹, l'apprentissage fonctionnel du français représente un défi majeur²⁰. Certains d'entre eux ont été mis en contact avec le français avant leur entrée à

¹⁹ Selon Duong et Kanouté (2007), au Québec, une personne est qualifiée d'allophone lorsque sa langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais, ni une langue autochtone.

²⁰ Guyon, Saint-Arnault, Daouzli et Marsolais (2011) estiment que la maîtrise insuffisante du français fait partie des sept principaux obstacles et défis d'intégration les plus courants pour les jeunes immigrants et leur famille. Précisons ici qu'il ne s'agit pas exclusivement d'enfants récemment immigrés. On retrouve

l'école, tandis que d'autres n'ont jamais entendu parler cette langue auparavant ou ont été peu en contact avec celle-ci au cours des premières années de leur vie (Mc Andrew, Garnett, Ledent, Ungerleider, Adumati-Trache et Ait-Said, 2008). Des élèves allophones peuvent éprouver des difficultés en raison de structures grammaticales, syntaxiques et phonologiques de leurs langues d'usage qui sont plus ou moins éloignées de celles du français (Messier, 2007). À leur arrivée à l'école, ils doivent donc s'adapter à cette langue, sans quoi ils risquent d'éprouver des difficultés sur le plan social et scolaire (Armand, 2005b ; Bouchamma, 2009b ; Mc Andrew et *al.*, 2008). La maîtrise du français permet aux enfants allophones, au contraire, de bien saisir les apprentissages enseignés, mais aussi de s'intégrer à la société plus largement (Bouchamma, 2009b).

Parmi les élèves d'immigration récente accueillis chaque année dans le système scolaire québécois, certains immigreront en tant que réfugiés, un statut généralement lourd de sens. D'après Guyon (2013), la planification de l'immigration est un des facteurs qui influencent l'issue du processus d'adaptation des jeunes récemment immigrés à leur nouvelle réalité socioscolaire. Les élèves qui ont quitté l'endroit qu'ils habitaient brusquement et dans des conditions adverses sont donc susceptibles de vivre des difficultés à l'arrivée au Québec. De manière variable, ces derniers souffrent de traumatismes parce qu'ils ont été témoins ou victimes de violence avant leur arrivée ; leurs blessures sont physiques (ex. : handicaps et invalidités) ou psychiques (ex. : perte d'un membre de leur famille) (Papazian-Zohrabian, 2016). Les enfants peuvent aussi être confrontés à des pertes ou à un sentiment d'abandon lorsque le chaos de la guerre les a séparés de leur famille (Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016). Papazian-Zohrabian (2013, p.85 et 86) a recensé les manifestations chez des enfants endeuillés et traumatisés observés dans le cadre de sa recherche doctorale qui s'est déroulée en Arménie : cauchemars et réveils en sursaut, irritabilité, agressivité, peurs (obscurité, animaux, voleurs) et phobies, tics, agitation, insomnie ou hypersomnie, froideur (incapacité à exprimer les émotions), pleurs fréquents, comportements asociaux, angoisse de séparation, difficultés de concentration, difficultés de mémorisation, bégaiement secondaire, énurésie (diurne ou nocturne) et mutisme. Selon l'auteure, les situations de

parfois des élèves en classe d'accueil ou qui nécessitent du soutien linguistique, bien qu'ils soient nés au Québec. Il s'agit, généralement, d'élèves dont les parents sont allophones.

deuils et de traumatismes peuvent avoir un impact sur l'adaptation et l'expérience scolaires des enfants à leur entrée à l'école. Certains d'entre eux éprouvent des difficultés de comportement et d'apprentissage (ex. : dans les matières qui nécessitent une grande concentration comme en mathématiques, en sciences ou en grammaire), un manque de motivation et de disponibilité cognitive, une diminution du rendement scolaire et des échecs (Papazian-Zohrabian, 2016). En outre, certains élèves accueillis en tant que réfugiés accusent de graves retards scolaires à leur arrivée dans le système scolaire québécois. Armand (2005a) explique que, en raison des conditions dans lesquelles ils ont vécu avant d'immigrer, ils ont parfois été peu ou non scolarisés, ou ont connu un type de scolarisation dans leurs pays d'origine fondamentalement différent du modèle québécois. Lorsque ces élèves accusent, à leur arrivée au Québec, trois ans de retard ou plus par rapport à la norme de la province et qu'on considère qu'ils sont en difficulté d'adaptation scolaire, on les désigne comme étant « en situation de grand retard scolaire » (Armand, 2005a, p.147). Les efforts qu'ils ont alors à fournir pour juguler leurs difficultés socioscolaires sont parfois colossaux.

En somme, l'immigration représente une série de deuils, d'efforts et d'ajustements que l'enfant ou l'adolescent doit traverser et résoudre afin de s'adapter à sa nouvelle vie. Toutefois, les défis rencontrés se complexifient généralement pour ceux admis comme réfugiés qui ont été témoins et victimes de la guerre (Papazian-Zohrabian, 2016).

1.3.3 Des enjeux liés aux tensions identitaires et intergroupes

En contexte de diversité, il existe également d'autres enjeux qui peuvent être vécus et qui ne sont pas nécessairement reliés avec l'immigration récente. Les acteurs de ces milieux, des adultes autant que des plus jeunes, peuvent se heurter à des chocs culturels ou à des conflits de valeurs. Selon Gratton (2009, p.243), le choc culturel renvoie à un « malaise ressenti quand la perception de l'autre ne correspond pas à nos catégories habituelles. [Il] est rempli d'incompréhensions réciproques et de résistances venant des deux interlocuteurs ». Le conflit de valeurs, quant à lui, peut survenir lorsque des valeurs semblent s'opposer, mais que la situation implique qu'il faille en privilégier une au détriment de l'autre (Desaulniers et Jutras, 2016 ; Girard, 2009). Selon Girard (2009), le conflit de valeurs peut susciter de l'anxiété, de la frustration, de la colère ou de la

culpabilité. En milieu scolaire, les conflits de valeurs peuvent se structurer autour de plusieurs enjeux : égalité homme-femme, apprentissage de l'esprit critique par l'élève, alimentation, habillement ou port de signes religieux (CGTSIM, 2014). En contexte de diversité, le sentiment de menace identitaire qui peut habiter les professionnels qui ressentent des chocs culturels ou des conflits de valeurs peut les pousser à adopter des stratégies défensives qui peuvent nuire à l'efficacité d'intervention et à l'équilibre identitaire des différents protagonistes en cause (Cohen-Emerique et Hohl, 2004).

Certains élèves issus de l'immigration peuvent également faire face à divers défis liés à leur double socialisation (Duong et Kanouté, 2007 ; Hohl et Normand, 1996 ; Kanouté, 2002). Un jeune en quête d'identité cherche un sens à sa vie, qu'il trouve à la fois (et à divers niveaux) dans ses appartenances familiales, son premier lieu de socialisation, et dans son adaptation à son environnement. Or, les valeurs de sa famille et de la culture dont elle se réclame sont parfois différentes de celles qui sont prônées par l'école et la société d'accueil. L'élève issu de l'immigration intériorise ainsi deux systèmes culturels qui peuvent, en certaines circonstances, se dresser l'un contre l'autre ; il peut alors vivre des conflits de loyauté (conflit interne) qui opposent sa famille à l'école parce que, contrairement aux adultes, il porte en lui les deux pôles de la dynamique en tension (Hohl et Normand, 1996). Par exemple, lorsque l'école prône l'autonomie physique et intellectuelle chez l'élève tandis que la famille valorise plutôt la conformité et l'obéissance à l'autorité parentale, celui-ci doit concilier un double système de référence en lui-même : d'une part, une aspiration à la « liberté » que la société d'accueil lui transmet et qu'il voit incarnée chez les autres de son âge et, d'autre part, un besoin d'appartenance, d'affiliation au groupe familial qui est également au cœur de sa construction identitaire et de son système de valeurs. Hohl et Normand (1996) expliquent que parce que les enseignants se reconnaissent généralement eux-mêmes dans les valeurs de la société d'accueil, ils peuvent être portés à encourager les élèves à adopter les valeurs qui sont les leurs, sans avoir conscience du bouleversement intérieur que cela peut entraîner et du coût psychologique qu'une rupture avec les valeurs familiales peut engendrer. Plus récemment, Bakhshaei (2016, p.253) soulignait que « la discontinuité des pratiques et des valeurs entre les sphères familiale et scolaire peut nuire à l'aspiration et à la réussite scolaires des jeunes ».

À leur arrivée dans la société d'accueil et à l'école, certains jeunes récemment immigrés prennent également conscience d'une assignation identitaire stigmatisée (Kanouté, 2002 ; Kanouté et *al.*, 2008). L'identité est un construit social qui s'érige à travers le regard que les autres posent sur nous (Hohl et Normand, 1996). Lors des interactions sociales, l'identité qu'une personne revendique (la façon dont elle se perçoit) entre en confrontation avec l'image que l'extérieur lui renvoie d'elle-même, c'est-à-dire qu'elle ne se reconnaît pas nécessairement dans celle-ci, mais qu'elle ne peut l'ignorer (Kanouté et *al.*, 2008). Cette identité assignée est parfois teintée de caractéristiques collectivement représentées de façon négative. Chez plusieurs jeunes immigrants, l'identité et l'image de soi peuvent ainsi être influencées par la perception qu'ils ont du traitement de l'image collective de leur communauté par la société d'accueil (ex. : stéréotypes et préjugés dirigés envers certains groupes « racisés ») (Kanouté et *al.*, 2008). Avant d'immigrer, ils ne faisaient pas nécessairement partie d'une minorité visible ou d'un groupe minoritaire, tandis qu'à l'arrivée dans la société d'accueil, ils prennent conscience de cette identité minoritaire et stigmatisée. Pour certains, cette stigmatisation est difficile à comprendre et surtout, elle peut induire une image négative de soi et avoir un impact sur leur estime au fil du temps. À ce sujet, Mc Andrew et *al.* (2015, p.182) soulignent l'impact que peuvent avoir « la représentation publique et médiatique négative de divers groupes, entre autres les communautés noire et musulmane ». Les auteurs expliquent que, en plus de l'impact sur leur développement identitaire, la représentation négative de leur communauté peut avoir, chez de jeunes Noirs, une incidence sur leur cheminement scolaire ainsi que leur rapport au savoir.

En contexte de diversité, certains acteurs peuvent également faire face à de la discrimination et à du racisme. Entre élèves, les incidents à caractère racial, qu'ils soient intentionnels ou non, peuvent se présenter sous plusieurs formes : insultes, dénigrement, intimidation, plaisanteries, taquineries déplacées, évitement, hostilité passive ou agression physique (Kanouté, 2007b). Ils visent parfois un élève précisément ou un groupe social plus large. D'après Potvin et Pilote (2016), un rapport de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse de 2011 a permis de mettre en lumière diverses réalités concernant le profilage racial et la discrimination systémique dont sont victimes des jeunes de minorités « racisées » dans les milieux scolaires. On

rapporte, notamment, la présence de règles et de pratiques institutionnelles injustes envers les élèves Noirs (plus de surveillance et de sanctions disciplinaires) et davantage de signalisation à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ). Le rapport indique également que ces jeunes reçoivent parfois moins de soutien à l'école, que les attentes à leur égard sont souvent moins élevées et qu'on a tendance à disqualifier leurs parents et à « culturaliser » les difficultés relationnelles qu'ils entretiennent avec les autres. La discrimination et le racisme peuvent avoir différents impacts. Chez les personnes qui en sont victimes, on peut observer des problèmes de santé physique (hypertension, maladies cardiaques), de la tristesse, une tendance à avoir une estime de soi plus faible ou une plus forte propension à la dépression. De plus, les expériences de discrimination et de racisme peuvent insuffler un sentiment d'impuissance qui représente un facteur de risque lié à l'échec et au décrochage scolaires puisqu'une perception de manque de contrôle sur sa vie peut mener à se résigner (Hyman, 2009 ; Potvin et Pilote, 2016). Selon Potvin et Pilote (2016), les pratiques discriminatoires

[...] ont des répercussions sur la construction identitaire et l'estime de soi [...], la motivation scolaire, l'échec et l'abandon scolaires, le climat d'appartenance et de justice à l'école, ainsi que sur d'autres enjeux liés à la construction identitaire, en particulier la capacité de ces jeunes de se projeter dans l'avenir de la société québécoise (p.95).

Chez certains, la discrimination peut également mener à un repli identitaire et à une tendance à se tourner vers l'endogroupe (Azzi, 2015 ; Potvin et Pilote, 2016). Elle peut donc nuire à l'intégration des élèves issus de l'immigration et mener certains d'entre eux à adopter des stratégies d'acculturation de style « séparation » par rapport à la société d'accueil (Bourhis, Carignan et Sioufi, 2015). Il est à noter que, d'après les analyses de Reitz et Banerjee²¹ (2007, cités par Potvin et Pilote, 2016), si la précarité financière a tendance à s'estomper au fil du temps, d'une génération à l'autre, les situations de discrimination (perçues ou réelles) et de vulnérabilité augmentent, quant à elles, chez les jeunes de deuxième génération, ce qui aurait un impact négatif sur leur sentiment d'appartenance à la société. En milieu scolaire urbain, les écoles peuvent donc également

²¹ D'après les analyses menées à partir des résultats obtenus par l'Enquête sur la diversité ethnique au Canada de 2002.

avoir à composer avec certains enjeux identitaires et des tensions intergroupes dont il est essentiel de se préoccuper.

1.3.4 Les relations école-familles et l'implication parentale en contexte de diversité

En contexte de diversité, la relation école-familles peut être difficile à établir pour différentes raisons. Au Québec, plusieurs recherches ont documenté des facteurs qui permettent de comprendre pourquoi la collaboration école-familles immigrantes est parfois difficile à établir (Benoît et *al.*, 2008 ; Charette, 2016 ; Guyon, 2013 ; Kanouté, 2003 ; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016 ; TCRI, 2016 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Il en ressort, notamment, diverses incompréhensions de part et d'autre. Vatz Laaroussi et *al.* (2008) expliquent que des acteurs scolaires souhaiteraient davantage de collaboration de la part de certains parents, tandis que ceux-ci se plaignent, de leur côté, des nombreuses demandes qui leur sont adressées. Des parents dénoncent également ce qu'ils estiment être de l'ingérence et une quête de contrôle sur la vie sociale de leurs enfants.

Selon Kanouté (2003), dans certains cas, ce sont les caractéristiques liées au profil et aux conditions de vie des familles immigrantes qui semblent les éloigner de l'école. Nous avons dit, précédemment, que les parents qui sont récemment immigrés sont nombreux à éprouver de la difficulté à faire reconnaître leur capital humain et à intégrer le marché du travail. Or, lorsqu'ils cumulent des emplois précaires ou qu'ils ont des horaires atypiques, leur capacité à créer un lien avec le milieu scolaire est compromise parce qu'ils vivent à contretemps de l'école ou parce qu'ils sont débordés. En outre, lorsque la distance culturelle entre l'école et les familles est grande, ces dernières ne se sentent parfois pas à l'aise d'y venir. Plusieurs auteurs ont documenté le fait que des familles immigrantes se tiennent à l'écart parce qu'elles ont de la difficulté à décoder la culture scolaire et à répondre aux attentes de l'école en termes d'implication (Changkakoti et Akkari, 2008 ; Charette, 2016 ; Kanouté, 2002 ; Mendonça Dias, 2010). Ainsi, certains parents s'impliquent peu, pas parce qu'ils ne valorisent pas l'éducation, mais parce qu'ils se sentent éloignés de l'école et qu'ils ont l'impression de ne pas avoir le capital qui leur permet de participer au cheminement scolaire de leurs enfants (Deniger et *al.*, 2009 ; Kanouté, 2003). Il s'agit parfois de parents analphabètes (Benoit et *al.*, 2008 ; Hohl,

1996) ou de parents en milieu défavorisé dont le capital humain est faible (Kanouté, 2003). Certaines familles qui ont vécu des expériences difficiles avec les institutions (ex. : familles réfugiées) ou des expériences d'exclusion peuvent également avoir tendance à s'isoler et à avoir peu de contacts avec l'école (Liboy et Venet, 2011 ; Périer, 2015).

La collaboration école-familles immigrantes peut également être difficile à établir en raison d'une barrière linguistique (Benoit et *al.*, 2008 ; Guyon, 2013 ; TCRI, 2016). Tout comme leurs enfants, certains parents allophones font face à ce défi qu'est l'apprentissage du français. Lorsqu'ils ne maîtrisent pas la langue, ils peuvent avoir de la difficulté à déchiffrer les rouages de la société d'accueil et du système scolaire, à exercer leur rôle de parents et à entretenir une relation horizontale avec l'école. Benoit et *al.* (2008) soulignent, par ailleurs, que des difficultés de communication liées à l'absence d'interprètes sont souvent évoquées par des acteurs en milieu scolaire pluriethnique. Pour différentes raisons, certains intervenants scolaires sont également réfractaires à employer d'autres langues que le français, ce qui peut également nuire à la communication (Benoit et *al.*, 2008 ; TCRI, 2016). Des parents non francophones éprouvent ainsi de la difficulté à suivre la scolarité de leur enfant et à s'impliquer dans leur expérience scolaire, à la hauteur des attentes de l'école (Benoit et *al.*, 2008 ; Guyon, 2013).

Les difficultés liées à la création d'une relation école-familles immigrantes peuvent également être exacerbées par certains malentendus ou désaccords causés par des représentations différentes de part et d'autre. Vatz Laaroussi et *al.* (2008) soutiennent que des différends sont causés en raison de la tendance de certains milieux scolaires à expliquer tout problème qu'éprouve un élève par le fait qu'il soit issu d'une famille immigrante. Benoit et *al.* (2008) rapportent, quant à elles, que des zones de tensions peuvent apparaître lorsqu'il y a décalage entre les attentes des parents immigrants et celles de l'école (ex. : rôle des enseignants et participation des parents) ou lorsque la vision de l'éducation de l'enfant n'est pas partagée (ex. : l'école prônant l'autonomie alors que la famille souhaite la conformité aux normes de la communauté). La pression ressentie par certains acteurs scolaires peut également être source de discorde (Benoit et *al.*, 2008 ; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016). Rachédi et Vatz Laaroussi (2016)

expliquent que des tensions peuvent apparaître lorsque des parents ont des attentes très élevées au sujet de l'école québécoise. En effet, certains d'entre eux estiment que les exigences envers leurs enfants sont trop faibles, qu'on encourage trop peu la compétition ou que les connaissances acquises en histoire et en géographie ne sont pas suffisantes.

D'autres facteurs, liés à des chocs culturels ou à des conflits de valeurs (ex. : égalité homme-femme) peuvent rendre la collaboration écoles-familles immigrantes difficile à établir (Benoit et *al.*, 2008). Les préjugés, tant de la part de l'école que des familles, sont aussi à l'origine de conflits. La question de la discipline physique compte notamment parmi les litiges possibles (Benoît et *al.*, 2008 ; Hohl, 1996 ; Hohl et Normand, 2000 ; Kanouté, 2002 ; TCRI, 2016). Vatz Laaroussi et *al.* (2008) indiquent que, dans certaines situations, des tensions sont causées par le manque de compréhension ou de sensibilité de la part des milieux scolaires, réel ou perçu, concernant des enjeux liés au parcours migratoire (ex. : une adaptation et un vécu difficiles liés à des traumatismes). Enfin, Benoit et *al.* (2008) soulignent que la difficulté à établir un lien entre les parents immigrants et l'école peut être exacerbée par des tensions sociales ou politiques. Des conflits internationaux auraient tendance à aggraver les préjugés ou la méfiance de certains praticiens des milieux scolaires envers certains sous-groupes de parents (ex. : événements du 11 septembre 2001 aux États-Unis). Au Québec, les enjeux identitaires liés à la langue ainsi que les tensions qui découlent de différents débats politiques peuvent aussi avoir une influence négative sur la relation école-familles immigrantes²² (Benoit et *al.*, 2008). La recherche de Guennouni Hassani (2015) a révélé que des parents musulmans préfèrent demeurer à distance de l'école de leur enfant en raison d'une stigmatisation dont ils estiment être victimes.

En résumé, les milieux scolaires urbains reçoivent une clientèle touchée par une myriade de zones de vulnérabilités liées aux contrecoups de la déqualification professionnelle vécue par leurs parents à l'arrivée, à la barrière linguistique, aux traumatismes ayant jalonné leur parcours migratoire, à la construction d'un réseau social, au décodage de la culture en général et de la culture scolaire en particulier, à leurs interactions sociales et aux

²² Par exemple, la crise des accommodements raisonnables de 2006-2007 et plus récemment, le débat qui a entouré la Charte de la laïcité proposée par le Parti québécois en 2012.

relations intergroupes. De plus, la relation école-familles immigrantes est parfois difficile à établir pour différentes raisons. Il est également à noter que les défis relatifs à l'immigration perdurent pour certains élèves et leur famille, élargissant la problématique exposée aux enjeux de prise en compte de la diversité socioculturelle par le milieu scolaire au-delà de la question de l'immigration récente.

Les élèves qui sont issus de l'immigration, qui appartiennent à des minorités ethniques, ou pour qui l'apprentissage du français est ardu, ont des besoins au même titre que ceux qui ont des troubles (cognitif, d'apprentissage, de comportement, sensoriel) ou qui sont malades (Evans, 2007a). La plupart des enfants ont la capacité de surmonter les effets négatifs provoqués par une source de stress, mais plus les difficultés s'ajoutent, plus leurs capacités d'adaptation diminuent (Mittler, 2000). Certains d'entre eux deviennent alors, selon Bouteyre (2004), « surdéfavorisés ». Les élèves touchés par différentes zones d'adversité sont donc à risque d'éprouver des difficultés socioscolaires ainsi que des difficultés d'adaptation qu'il faut prendre en compte pour soutenir l'expérience socioscolaire. Dans les prochaines sections, nous retraçons plusieurs de ces adaptations qui visent à promouvoir l'équité en matière de chances de réussir chez tous les élèves.

1.4 L'adaptation à la diversité ethnoculturelle au Québec dans une perspective d'équité et de soutien à la réussite pour tous

L'école québécoise a le devoir, par sa triple mission, de s'adapter à la diversité afin de faire de l'ensemble des élèves de futurs citoyens qui, en plus d'être qualifiés et instruits, contribueront de manière positive à la société (MELS, 2006). Les divers enjeux nommés précédemment suscitent des besoins et amènent l'école à se mobiliser afin d'y répondre. Dans une perspective d'équité et de soutien à la réussite pour tous, la mobilisation des écoles en milieu pluriethnique et défavorisé est essentielle.

1.4.1 Les différentes facettes de l'adaptation à la diversité

La scolarisation d'élèves qui cumulent des vulnérabilités suscite ainsi différents enjeux pour les milieux scolaires qui les accueillent. Comment peuvent-ils les soutenir? L'expérience scolaire, lorsqu'elle a été positive, peut être un vecteur important de réussite sociale. À l'échelle nationale et internationale, plusieurs auteurs évoquent le potentiel de

tuteur de réussite et de résilience d'une école ainsi que de ses différents acteurs (Anaut, 2006 ; Archambault et Harnois, 2008 ; 2010 ; Bernard, 1991 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Bouteyre, 2004 ; Cefai, 2007 ; Cyrulnik, 1999, 2007 ; Doll, Zucker et Brehm, 2004 ; Gosselin-Gagné, 2012 ; Hendersen et Milstein, 2003 ; LeBlanc, 2007 ; Masten, 1994 ; Morrison et Redding Allen, 2007 ; Pourtois et Desmet, 2007 ; Terrisse et Larose, 2001), à travers ce que certains désignent comme étant l'« effet-école » (Kanouté et Lafortune, 2011 ; Lafortune, 2012). Bouteyre (2004, p.103) définit la résilience comme étant « l'idée de résister à un stress ou un traumatisme ». Appliquée à la réalité scolaire, la résilience peut être définie comme étant l'adaptation fonctionnelle (réussite scolaire, intégration) d'un élève à son environnement, en dépit de conditions susceptibles d'entraver son parcours socioscolaire (Gosselin-Gagné, 2012). Les tuteurs de résilience sont, ainsi, des personnes ou des institutions qui, grâce à leur intervention, permettent de rebondir et de s'adapter, malgré l'adversité (Pourtois et *al.*, 2007).

À quoi ressemble une école qui soutient la réussite éducative et la résilience d'élèves vulnérables ? Archambault et Harnois (2008, 2010), par exemple, parlent d'« écoles performantes » en milieux défavorisés, c'est-à-dire des milieux scolaires qui réussissent à déjouer les pronostics défavorables puisque les élèves y réussissent parfois mieux qu'en milieux favorisés. Selon Booth et Ainscow (2002),

Les écoles peuvent avoir un impact considérable sur l'expérience éducative des élèves et du personnel en développant une culture dans laquelle tous sont respectés et où les politiques et les pratiques soutiennent tous les élèves prenant part aux apprentissages, les encourageant à participer avec les autres et à atteindre de hauts niveaux de réussite (p.14).

Des recherches ont documenté différentes caractéristiques qui concernent les pratiques et les interactions qu'on retrouve dans celles-ci. Notons, tout d'abord, que plusieurs aspects s'appliquent aux apprenants qui réussissent en général, et pas seulement à ceux qui sont issus de l'immigration et dont le milieu familial est précaire au niveau financier. Pour Mercier (2007), il s'agit d'un endroit où tous les élèves ont la chance de se réaliser sur le plan intellectuel, affectif et social, et où l'unicité de chacun est respectée et prise en compte. Les enfants ont la chance de s'épanouir et d'exercer leur pleine participation sociale ; l'école ne suscite pas l'exclusion et n'est pas un lieu où la normalisation

s'impose (Mercier, 2007). En outre, ses différents praticiens favorisent le développement d'un sentiment d'appartenance et d'engagement chez tous les élèves afin qu'ils ne s'y sentent pas aliénés et étrangers (Cefai, 2007 ; Wang, Haertel et Walberg, 1994). Les élèves ne doivent donc pas être ségrégués dans des environnements spécialisés ; on ne doit pas non plus chercher à les normaliser en ignorant leurs besoins individuels. Pour soutenir la réussite d'élèves vulnérables et ainsi, jouer le rôle de tuteur de résilience, Pourtois et *al.* (2007, p. 431) estiment que l'école doit accorder une place importante à la différenciation pédagogique, c'est-à-dire « à la variété dans les pratiques éducatives, à la prise en charge de facteurs intrapersonnels et de relations interpersonnelles ». Prud'homme et *al.* (2011, p.10-11) plaident, eux aussi, pour que les milieux scolaires offrent aux élèves « un large éventail de contextes, par opposition à un contexte dominant, de façon que différentes variables de la diversité puissent réellement être sollicitées et exploitées ». La dé-normalisation de l'enseignement ainsi que la différenciation pédagogique permettent aux apprenants de vivre leurs différences sans avoir à les modifier pour être acceptés, ce qui favorise, en retour, leur bien-être ainsi que leur réussite (Rousseau, 2010).

Qu'en est-il des élèves issus de l'immigration plus particulièrement ? D'après Potvin et *al.* (2010, p.10), à travers ses trois mandats, l'école québécoise a le potentiel d'influencer « l'égalité des chances des jeunes des minorités et peut agir sur la réduction des inégalités sociales liées à l'immigration » ; elle a le pouvoir de faire de ces élèves, malgré les zones de vulnérabilités qui les touchent, des citoyens responsables prêts à vivre dans une société pluraliste et « égalitaire ». Pour que ce potentiel s'actualise, les répercussions liées au cumul de vulnérabilités en milieu scolaire pluriethnique et défavorisé doivent inciter les milieux éducatifs à se mobiliser et à trouver une réponse adaptée aux besoins des élèves et des familles, afin de créer des conditions qui soutiennent l'expérience scolaire. En milieux pluriethniques et défavorisés, les enfants doivent avoir les mêmes droits et chances que n'importe quels autres élèves plus nantis. Comme nous venons de l'exposer, ils ont besoin que la diversité soit reconnue et valorisée, mais surtout, prise en charge par l'école qu'ils fréquentent au quotidien ; ils ont également besoin que l'enseignement qui leur est dispensé soit différencié et adapté à eux.

Au cours des dernières décennies, divers plans d'action, programmes, politiques et initiatives ont été proposés au Québec afin de faire face aux enjeux que suscite la diversité sociale et ethnoculturelle dans le système scolaire québécois. L'adaptation au pluralisme a d'abord été menée à travers l'adoption de services consacrés aux élèves immigrants et à leur intégration linguistique plus précisément (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016). Comme nous l'avons mentionné plus tôt, les premières classes d'accueil fermées ont vu le jour en 1969 puis, en 1977, le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) a été mis sur pied. À l'origine, il a été pensé afin que les élèves allophones fréquentant le secteur francophone puissent apprendre leur langue d'origine dans le but de soutenir leur estime de soi, en plus de favoriser des liens significatifs avec leur famille ainsi que leur culture d'origine²³ (Mc Andrew et *al.*, 2015). Depuis, sa mission s'est transformée afin de soutenir l'intégration socioscolaire des élèves immigrants (Bakhshaei, 2015). Toujours selon Mc Andrew et Bakhshaei (2016), dans un deuxième temps, l'adaptation à la diversité au sein du système scolaire québécois s'est matérialisée à travers une adaptation institutionnelle à la présence d'élèves d'origines différentes, mais également, à l'éducation interculturelle. À partir des années 1980, la société a pris conscience du fait qu'en plus de mesures qui visent les nouveaux arrivants, le système scolaire devait s'adapter à la diversité comprise de manière plus large. Le pluralisme ethnoculturel, linguistique et religieux a alors commencé à être plus représenté dans le matériel scolaire, bien que des limites majeures en ce qui a trait à la folklorisation des différences et à la stigmatisation de certaines communautés aient persisté à travers le temps (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016). Mc Andrew et Bakhshaei (2016) soutiennent toutefois que, même si le rapport Chancy avait souligné l'importance de se doter d'une politique d'éducation interculturelle dès 1985, les ajustements de l'école québécoise en matière de diversité se sont faites sans direction précise jusqu'à la fin des années 1990 (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016).

En 1998, le gouvernement provincial a adopté la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* qui, depuis, est considérée comme étant la référence officielle

²³ Selon Mc Andrew et Bakhshaei (2016), le PELO a d'abord été créé afin de montrer aux membres de communautés non francophones implantées depuis longtemps au Québec que, malgré les efforts qui étaient faits pour promouvoir le français, le multilinguisme était lui aussi valorisé.

en matière de diversité dans les écoles québécoises (Mc Andrew, 2001). En effet, c'est sur les principes d'action dictés par cet énoncé politique que le système scolaire québécois doit maintenant s'appuyer en matière de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs. Ses principes d'action ont été édifiés à partir de fondements sociaux de l'éducation ainsi que d'énoncés gouvernementaux qui sous-tendent l'intégration des personnes immigrantes à la société québécoise, soit : la promotion de l'égalité des chances ; la maîtrise du français, langue commune de la vie publique ; l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste (MEQ, 1998). La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* de 1998 invite également les établissements scolaires du Québec à s'appuyer sur huit grandes orientations afin de favoriser l'adoption de pratiques en matière d'intégration et d'éducation interculturelle, et de consolider ou d'adapter celles qui sont déjà en place. Celles-ci sont basées sur les principes énoncés ci-dessus et n'imposent aucune mesure précise ou stratégie particulières d'intervention ; elles proposent plutôt des moyens pour que les écoles puissent elles-mêmes choisir les meilleures façons de s'adapter à la diversité, en fonction de leur réalité et de leurs besoins. Ces orientations, selon le MEQ, ont été pensées afin de soutenir les valeurs communes du Québec ainsi que la cohésion sociale, tout en tenant compte du pluralisme qui caractérise la société québécoise (MEQ, 1998). Les huit orientations indiquées dans l'énoncé politique sont réparties à travers les deux volets de la politique, soit l'intégration scolaire et l'éducation interculturelle :

L'intégration scolaire : Outiller pour la réussite et la participation.

- 1) Il revient à l'ensemble du personnel de chaque établissement scolaire québécois de favoriser l'intégration des élèves nouvellement arrivés ;
- 2) La réussite des élèves nouvellement arrivés et en difficulté d'intégration scolaire demande une intervention rapide et adaptée à leurs besoins ;
- 3) Une collaboration école-familles-communauté doit être établie afin de soutenir l'intégration des jeunes à l'école.

L'éducation interculturelle : Savoir vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste.

- 4) On doit considérer l'apprentissage du français comme étant un processus continu ;
- 5) L'ensemble de la communauté éducative doit valoriser le français, langue commune de la vie publique et véhicule de culture ;
- 6) L'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, doit se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire ;
- 7) L'ensemble du personnel éducatif doit être formé (formation initiale et continue) afin de leur permettre de répondre aux défis relatifs à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse ;
- 8) La diversité ethnoculturelle doit être représentée chez le personnel des établissements scolaires.

Comme il est énoncé dans la politique, la responsabilité de la mise en œuvre de ces orientations revient à l'ensemble de la communauté éducative du Québec aussi bien le ministère de l'Éducation, que les commissions scolaires et, plus localement, les écoles. Ces orientations, selon le MEQ, visent une démarche globale d'intervention qui touche différents aspects du curriculum et de la vie scolaire. L'énoncé politique stipule que l'intégration et l'éducation interculturelle ne relèvent pas de l'enseignement d'une matière en particulier, ni de la mise en place d'initiatives personnelles ; il s'agit plutôt d'objectifs transversaux que le personnel d'une école doit tenter d'atteindre quotidiennement. Chaque acteur concerné doit travailler, en concertation et en complémentarité avec les autres, pour la reconnaissance et la prise en considération de la diversité multiforme et la formation des élèves à participer, en tant que porteurs et porteuses d'une citoyenneté active, au développement de la société québécoise démocratique, francophone et pluraliste (MEQ, 1998). Cela signifie, notamment, que le soutien à l'apprentissage du français chez les élèves qui ne maîtrisent pas cette langue ne concerne pas exclusivement les enseignants de français langue seconde ou le passage en classe d'accueil.

Depuis l'adoption de cette politique, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, MELS, MEES) a également proposé d'autres initiatives afin de s'adapter à la diversité ethnoculturelle. Bakhshaei en recense quelques-unes dans un rapport de 2015 : des programmes d'études plus inclusifs (ex. : mise en place du cours d'Éthique et culture

religieuse en 2008) ; la révision du matériel didactique afin qu'il reflète la diversité (traitement des groupes minoritaires et des immigrants) de façon non discriminatoire et non stéréotypée par l'abrogation des biais ethnocentriques ; la formation à l'éducation interculturelle du personnel scolaire (formation initiale et continue) afin de soutenir l'intégration des élèves nouveaux arrivants et de promouvoir la diversité ainsi que le vivre ensemble, plus largement ; le soutien aux relations école-familles-communauté (financement de certaines initiatives). De plus, le gouvernement du Québec a érigé des programmes qui visent à soutenir la réussite scolaire et la persévérance des jeunes issus de milieux familiaux précaires en s'adaptant à leurs caractéristiques et à leurs besoins ; il s'agit, notamment, de la *Stratégie d'intervention Agir autrement* et de l'*École montréalaise* qui procurent un soutien financier à plusieurs écoles situées en contexte de défavorisation qui, souvent, sont également pluriethniques (Bakhshaei, 2015 ; Mc Andrew et al., 2015).

Dans l'espoir de soutenir l'égalité des chances en termes de réussite, les commissions scolaires ont aussi le devoir de tout mettre en œuvre afin de soutenir l'expérience socioscolaire des élèves issus de l'immigration (MELS, 2014a). Elles doivent leur permettre l'accès à une variété de services de soutien en complémentarité, selon leurs besoins. Dans un rapport produit en 2013a, le MELS recommande notamment l'embauche d'intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI) alléguant que ces derniers : soutiennent la relation écoles-familles immigrantes et l'implication des parents ; soutiennent l'adaptation et le parcours socioscolaire des jeunes immigrants ; incitent l'ensemble des acteurs scolaires à s'ouvrir à la diversité ethnoculturelle et sensibilisent à la réalité des immigrants ; favorisent les rapprochements interculturels. Le rapport publié par le MELS (2013a) souligne également l'importance d'avoir recours aux services d'interprètes lorsque nécessaire.

À la suite de la promulgation de l'énoncé politique du gouvernement québécois de 1998, plusieurs commissions scolaires ont emboîté le pas en adoptant des politiques locales, afin d'encadrer l'intégration et la réussite des jeunes immigrants, ainsi que le rapport à la diversité ethnoculturelle, linguistique, religieuse ou sociale dans leurs écoles (ex. : Commission scolaire de Laval (CSDL), en 2001 ; Commission scolaire Marie-Victorin

(CSMV), en 2004 ; Commission scolaire de Montréal (CSDM), en 2006 ; Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), en 2009 ; Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI), en 2009). Nous résumons ici leurs grandes orientations :

- Favoriser l'intégration (linguistique, pédagogique et sociale) de l'ensemble des élèves afin de donner à tous les mêmes chances de réussite, quelle que soit leur origine ethnique, leur langue maternelle, leur allégeance religieuse, leur situation socioculturelle, leurs caractéristiques physiques, leur parcours scolaire ou migratoire, etc. ;
- Assurer dans tous les établissements un climat d'apprentissage et de travail harmonieux basé sur le respect mutuel et l'ouverture à la diversité ethnoculturelle ;
- Promouvoir chez l'ensemble des élèves l'usage et la maîtrise du français et valoriser la qualité de la langue — langue commune de la vie publique — comme composante essentielle de la réussite scolaire de tous les élèves, en offrant des services d'apprentissage du français différenciés (selon les besoins), comme nouvelle langue pour tous les nouveaux arrivants non francophones ;
- Préparer l'ensemble des élèves à participer à la construction d'une société démocratique, francophone et pluraliste (préparer au « vivre ensemble ») ; promouvoir à travers l'ensemble des activités éducatives les valeurs communes du Québec ainsi que l'éducation à la citoyenneté démocratique dans une société pluraliste ;
- Assurer le développement professionnel du personnel sur la question de l'interculturalisme et les réalités vécues par les personnes issues de l'immigration pour que chacun puisse tenir compte de la diversité ethnoculturelle ;
- Familiariser les parents de toute appartenance ethnoculturelle au fonctionnement de l'école québécoise, par des moyens de communication adaptés aux particularités de chaque milieu ; favoriser la participation active des parents de toute appartenance ethnoculturelle à la vie de l'école.

Comment ces orientations sont-elles ancrées dans des actions concrètes ? À la CSDM, des initiatives (scolaires, sportives, artistiques, sociales ou culinaires) sont menées afin de soutenir la réussite ainsi que la persévérance des jeunes issus de milieux défavorisés ou pluriethniques. Certaines d'entre elles s'adressent directement aux élèves tandis que d'autres visent plus particulièrement les parents afin qu'ils développent leur *empowerment* ainsi que des habiletés et aptitudes qui leur permettent d'accompagner leur enfant à travers leur parcours scolaire (CSDM, 2014). Ninacs (2008, p.11) définit l'*empowerment* comme étant « une façon d'intervenir dont la particularité est de soutenir

les efforts des individus et des communautés dans la recomposition de leur capacité d'agir de façon autonome ». L'auteur indique que le développement du pouvoir d'agir « peut s'avérer utile dans tous les contextes où l'autonomie individuelle ou collective fait défaut », entre autres les situations de pauvreté et d'exclusion (p.12).

Toujours à la CSDM, l'*Opération solidarité* vise plus particulièrement les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés, auprès desquels on souhaite faire la promotion de la réussite et de la motivation scolaires. L'*École des parents*, quant à elle, est une initiative ancrée dans une approche de formation des adultes. Son objectif est d'accompagner des parents d'élèves du primaire à faire des apprentissages visant à améliorer leurs conditions de vie et à renforcer leurs compétences, pour soutenir la réussite de leurs enfants (CSDM, 2014). Plus récemment, en 2016, le « webdocumentaire » *Des racines et des ailes*²⁴ a été réalisé par des conseillers pédagogiques de la CSDM en collaboration avec l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Celui-ci propose des témoignages, des exemples de pratiques en classe et des ressources pédagogiques utiles au personnel scolaire œuvrant autant auprès d'élèves récemment immigrés que d'élèves plurilingues en classes ordinaires. Son objectif principal consiste à favoriser la réussite des élèves issus de l'immigration au Québec.

À la CSMB, le tableau est similaire. Étant donné l'hétérogénéité des effectifs, plusieurs projets et initiatives ont été pensés pour soutenir la réussite de l'ensemble des élèves qui la fréquentent. En 2012, la CSMB a inauguré le *Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité*²⁵ en partenariat avec l'Université de Montréal (UdeM), une initiative novatrice qui se déploie autour de divers mandats : effectuer des recherches qui concernent la diversité, optimiser la documentation et valoriser des pratiques novatrices ; transférer les connaissances acquises afin de maximiser l'appropriation des résultats de recherches par la communauté éducative ; former les intervenants des milieux de pratique aux questions qui touchent la diversité et ses enjeux pédagogiques. Depuis 2015, la CSMB s'est également prémunie du référentiel *Vivre ensemble en français* qui vise l'ensemble de la communauté éducative. D'autres initiatives ont également été pensées

²⁴ <http://csdm.ca/autres-services/etudes-recherches/des-racines-et-des-ailes/>

²⁵ <http://www.cipcd.ca/>

dans différentes écoles, plus localement, pour soutenir la réussite et la persévérance des jeunes issus de milieux défavorisés ou pluriethniques. L'une d'entre elles offre à des élèves récemment immigrés l'occasion de faire la rencontre d'intervenants affiliés à des organismes communautaires ou au milieu de la santé. Ces jeunes ont ainsi la chance de recueillir des informations à divers niveaux et ce, dans leur langue d'origine, à l'aide des services d'un interprète, par exemple, sur les rouages du système scolaire québécois ou sur les programmes de camps d'été offerts aux enfants. L'école propose aussi d'autres activités qui visent l'intégration des familles dont l'immigration est récente (ex. : sortie à la cabane à sucre ou glissade en traîneau) (CSMB, 2012). Sachant que la francisation des parents soutient indirectement la réussite des élèves, la CSMB s'est également dotée de plusieurs initiatives à cet effet. Celles-ci visent, par le fait même, à favoriser le lien des parents avec l'école et leur familiarisation avec cette dernière (son personnel, son fonctionnement, ses attentes, etc.), en plus de soutenir leur intégration (CSMB, 2010).

À Montréal, plusieurs organismes communautaires travaillent également en collaboration avec des écoles pour soutenir la réussite ainsi que la résilience d'élèves qui cumulent des vulnérabilités socioscolaires. De 2009 à 2012, une équipe de recherche composée de Kanouté, Rahm, Toussaint et Rachédi s'est intéressée au partenariat école-communauté en milieux scolaires pluriethniques et défavorisés. Leur étude a permis de documenter divers projets/initiatives d'organismes communautaires montréalais. En voici une liste non exhaustive :

- Activités pour les jeunes gratuites ou à prix modique (camps de jour, activités à l'école) ;
- Activités/services offertes dans le milieu pour les familles récemment immigrées (gratuits ou à prix modique) ;
- Services d'aide aux devoirs (à l'école ou à la maison) ;
- Tutorat familial pour accompagner les parents dans l'acquisition de compétences nécessaires au suivi scolaire des enfants au Québec ;
- Cours de francisation et d'anglais pour les parents ;
- Séances d'information pour soutenir l'intégration des nouveaux arrivants et les aider à décoder l'accessibilité des ressources communautaires de leur milieu ;
- Séances d'information concernant les rouages de la société québécoise (le marché du travail, le système de santé, le système d'éducation au Québec) ;

- Différentes sorties dans la ville afin de découvrir Montréal ;
- Aide pour remplir de la paperasse administrative (assurances sociales, inscription des enfants à l'école) ;
- Soutien au lien école-famille pour consolider les initiatives qui visent le bien-être de l'enfant.

Au Québec, et à Montréal plus particulièrement, il existe donc une panoplie d'initiatives qui visent à soutenir la réussite et la résilience en milieux scolaires défavorisés ou pluriethniques. Alors que certains projets visent précisément les élèves (soutien à la réussite éducative), d'autres s'adressent plus particulièrement aux parents (soutien à l'intégration sociale, linguistique, économique) afin de leur permettre de s'outiller pour soutenir leurs enfants à travers leur expérience socioscolaire. En dépit des avancées qui ont été faites, il semble toutefois qu'il y ait encore du chemin à parcourir en ce qui a trait à l'adaptation du système scolaire québécois à la diversité ; ce sujet fait l'objet de la prochaine section.

1.4.2 Les lacunes dans la recherche d'adaptation à la diversité

En 2013, la mise en œuvre de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* de 1998 a été évaluée (MELS, 2013b). Dans ce rapport, on souligne que les objectifs de celle-ci demeurent pertinents, que des avancées réelles ont été notées quant à la prise en compte de la diversité, mais qu'il faut bonifier et actualiser la manière de les rendre opérationnels. De plus, malgré les politiques interculturelles instaurées depuis plusieurs années dans différentes commissions scolaires, il appert que les pratiques liées à l'adaptation au pluralisme ethnoculturel sont parfois insuffisantes ou inadéquates. Potvin (2013) soutient que

S'il existe plusieurs « bonnes pratiques » visant l'équité et l'inclusion en milieu scolaire, les actions apparaissent ponctuelles et non intégrées à une stratégie d'ensemble. Les gens travaillent en silos, sur la pauvreté, l'immigration ou les handicaps, et au gré des nouveaux programmes gouvernementaux, mais sans toujours assurer les suivis et la continuité dans l'accompagnement des jeunes et le respect de leurs droits. Cela a pour effet d'inhiber l'effet des actions existantes sur la transformation des institutions ou des savoirs transmis (p.23).

Plusieurs auteurs québécois se sont intéressés aux lacunes du système scolaire et des écoles quant à la prise en compte de la diversité. Des écrits scientifiques soulignent

l'importance de s'attarder aux parcours et au vécu migratoires des familles. Ceci permet notamment de connaître les antécédents scolaires d'élèves scolarisés à l'extérieur du Québec pour leur offrir les ressources dont ils ont besoin pour réussir. Il semble toutefois qu'il y ait souvent des lacunes qui persistent à cet égard et que, dans les faits, cette pratique ne soit pas systématique (Mc Andrew et *al.*, 2015 ; Potvin et *al.*, 2014 ; TCRI, 2016). En ce qui a trait à l'évaluation et au classement d'élèves allophones, il semble que les dynamiques et les pratiques ne soient pas toujours appropriées au regard de leurs besoins ; elles pourraient même, dans certains cas, nuire aux parcours scolaires de certains élèves. Différentes publications soulignent des lacunes quant à l'évaluation dans la langue maternelle ou au niveau du recours à des interprètes (Borri-Anadon, 2016 ; TCRI, 2016). Des auteures rapportent également que les besoins relatifs à l'appropriation d'une langue sont souvent confondus avec ceux liés à des difficultés d'apprentissage (Borri-Anadon, Savoie-Zajc et Lebrun, 2014 ; Borri-Anadon, 2016). Or, les élèves pourraient ne pas recevoir le soutien et les outils nécessaires à leur réussite lorsque leurs besoins ne sont pas identifiés correctement.

Il semble également que l'offre de services soit parfois inappropriée au regard des élèves qui ont des besoins en francisation. Des auteurs rapportent, des lacunes au niveau du soutien que reçoivent certains d'entre eux lors du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire, ainsi qu'un accès limité à des ressources en soutien linguistique (Armand, 2012 ; De Koninck et Armand, 2012 ; Mc Andrew et *al.*, 2015). En effet, il semble qu'il y ait des incompréhensions persistantes à l'égard du temps que requiert l'apprentissage ainsi que l'acquisition d'une nouvelle langue (soit environ sept ans selon des recherches en didactique des langues), certains estimant qu'un élève n'a plus besoin de soutien en francisation lorsqu'il intègre une classe ordinaire. De plus, chaque modèle d'accueil (fermé ou ouvert) comporte des atouts et des inconvénients (De Koninck et Armand, 2012 ; Mc Andrew et *al.*, 2015), mais puisque les services sont offerts en fonction des ressources disponibles, ils ne sont pas nécessairement adaptés aux besoins des apprenants. Enfin, nous avons souligné précédemment que des groupes d'élèves issus de l'immigration ou « racisés » sont surreprésentés dans les classements EDAA et dans les classes spécialisées (Borri-Anadon, 2016 ; Potvin et Pilote, 2016 ; Mc Andrew et *al.*,

2015 ; TCRI, 2016). Cette situation laisse présager un potentiel de pratiques inadéquates ou discriminatoires à leur endroit.

Par ailleurs, différentes recherches québécoises ont mis en lumière ce qui semble être les manifestations d'un manque de formation au pluralisme (initiale et continue). La formation des gestionnaires d'école, par exemple, n'implique pas de cours obligatoires en matière de diversité ou de compétence interculturelle à acquérir au terme de la formation (une compétence absente des référentiels gouvernementaux ou du référentiel de certaines commissions scolaires et associations de directions) (Gélinas Proulx, IsaBelle et Meunier, 2014 ; Ouellet, 2010). Or, les résultats d'une recherche de Gélinas Proulx et *al.* (2014) soulignent différentes lacunes chez les nouvelles directions d'école à cet égard²⁶. Il en va de même pour les enseignants qui, selon Steinbach (2012, p.153), « ne sont généralement pas bien préparés à œuvrer dans un contexte éducatif diversifié, ni à accueillir les élèves de différentes origines, ni à offrir l'éducation interculturelle à tous les élèves ». Potvin (2013), de son côté, questionne la capacité de certains acteurs scolaires à soutenir le développement chez les élèves de compétences concernant le vivre ensemble. Plusieurs écrits mettent également en lumière le faible ancrage institutionnel de la formation des enseignants en matière de pluralisme ethnoculturel. En effet, aucune des 12 compétences professionnelles qui font partie de la formation initiale des maîtres n'énonce précisément et distinctement comment préparer les futurs enseignants à intervenir en contexte de diversité²⁷ (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013 ; Mc Andrew et Bakhshaei, 2016). Au-delà de la formation initiale, bien que disponibles et se déclinant sous plusieurs thèmes en lien avec le pluralisme, les différents acteurs scolaires québécois ne sont pas tenus de suivre de formations continues (Bakhshaei, 2015). En définitive, la formation que reçoivent les praticiens de différents corps de métiers du système scolaire en matière de prise en charge de la diversité ethnoculturelle est inégale, voire parfois absente (Mc Andrew et *al.*, 2015). Selon Mc Andrew (2010, p.12-13), les enseignants se disent souvent « sensibles à la richesse constituée par la diversité », mais ont tendance à établir « un rapport instrumental avec la prise en compte de la diversité, qu'ils sollicitent

²⁶ Leur recherche a été menée auprès de 101 acteurs de l'éducation francophone à travers le Canada concernant des directions ayant moins de cinq ans d'expérience.

²⁷ Hormis l'UQAM qui a fait le choix institutionnel d'ajouter une 13^e compétence qui cible la diversité ethnoculturelle.

surtout lorsqu'ils ont des problèmes avec un élève ». Une immersion dans les milieux de pratique permet d'ailleurs de capter une certaine plainte quant au fait qu'il leur est difficile de positionner leur intervention parmi les différentes perspectives proposées par la recherche pour prendre en compte le pluralisme. On pourrait interpréter leur préoccupation comme le besoin de pouvoir s'en remettre à un cadre de référence.

Il appert ainsi que de réelles avancées ont été faites au cours des dernières décennies à l'égard de l'adaptation à la diversité par le système scolaire québécois, mais que certaines lacunes demeurent à ce sujet. La prochaine section conclue le premier chapitre de notre thèse en présentant un résumé de la problématique qui vient d'être exposée, en argumentant la pertinence de cette étude et en posant notre question de recherche.

1.5 Conclusion de la problématique et question de recherche

La problématique qui vient d'être présentée a permis d'illustrer les changements qui se sont opérés au niveau du tissu social du Québec au cours des dernières décennies. Nous avons également souligné que le profil ethnoculturel des effectifs du système scolaire a, lui aussi, subi une importante métamorphose et qu'une diversité sans précédent caractérise dorénavant les écoles de Montréal, plus particulièrement. Au quotidien, ces établissements scolaires accueillent des élèves chez qui plusieurs vulnérabilités socioscolaires peuvent se juxtaposer : familles dans des situations de précarité financière, familles issues de l'immigration récente traversant un processus d'acculturation, enjeux identitaires et relationnels, etc. Chez certains élèves, le cumul de vulnérabilités socioscolaires à long terme peut entraîner des difficultés qui les mènent à l'échec et, éventuellement, au décrochage scolaire.

Depuis plusieurs décennies, on s'intéresse donc à comprendre comment, de manière systémique, s'adapter à cette réalité afin de promouvoir des chances de réussite chez l'ensemble des apprenants. Il semble toutefois qu'en dépit des avancées en matière d'équité et d'adaptation du système scolaire québécois à la diversité, les différentes mesures proposées sont éparses, voire parfois absentes. La capacité des écoles à prendre en compte de la diversité sociale et ethnoculturelle serait donc à géométrie variable : certains milieux scolaires auraient développé une expertise qui leur permet de faire une

différence, tandis que d'autres seraient peu outillés à intervenir auprès d'une clientèle dont les besoins sont diversifiés. Malgré la conjoncture du Québec, plusieurs praticiens scolaires ne sont donc pas formés pour recevoir une clientèle aussi diversifiée. De plus, certains acteurs demeurent peu sensibilisés et outillés pour intervenir face aux enjeux suscités par le pluralisme. En outre, malgré la volonté d'offrir une éducation qui s'adresse à tous, de nombreuses inégalités socioscolaires persistent et freinent la réussite de certains élèves vulnérables. Cette situation pourrait en partie s'expliquer par un manque de cadre de référence ou de paradigme défini sur lequel les acteurs scolaires pourraient s'appuyer pour organiser leur intervention ainsi que les services à offrir pour répondre aux besoins diversifiés des élèves et de leur famille. Ces constats appellent le système scolaire québécois à se questionner quant à sa capacité de soutenir les élèves qui sont vulnérables à différents égards. Il est essentiel de poursuivre la réflexion quant à l'adaptation des milieux scolaires au pluralisme dans une perspective d'équité et de soutien à la réussite pour tous. À ce sujet, Potvin (2013) estime que le défi n'est plus de savoir gérer ou bien d'intégrer la diversité à l'école, mais de dégager une toute nouvelle compréhension de la prise en compte du pluralisme.

Nous avons dit précédemment que des recherches ont montré que plusieurs élèves immigrants réussissent à l'école québécoise. Différentes publications ont également mis en lumière le potentiel de tuteur de réussite et de résilience scolaire qui, malgré les enjeux, réussissent à faire une différence chez les élèves vulnérables (Gosselin-Gagné, 2012 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Mc Andrew et Audet, 2013 ; Mc Andrew et *al.*, 2011 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). La recherche de Mc Andrew et *al.* (2011) a révélé que certains élèves issus de l'immigration réussissent bien malgré les vulnérabilités, ce qui laisse présager qu'ils évoluent dans un environnement scolaire qui les soutient à travers leur parcours. Dans un chapitre de livre, Mc Andrew et Bakhshaei (2016) soulignent le fait que, même si les jeunes issus de l'immigration sont un peu moins nombreux à terminer leur secondaire dans les huit années qui suivent leur inscription (en comparaison aux élèves de troisième génération et plus), ils sont plus nombreux à poursuivre des études au niveau collégial et universitaire. Il semble donc raisonnable de croire que la résilience de plusieurs élèves vulnérables en milieux pluriethniques et

défavorisés puisse être soutenue, en partie, par les écoles fréquentées tout au long de leur parcours.

Dans le cadre de cette thèse, nous souhaitons approfondir cette dimension, estimant que le potentiel de tuteur de réussite et de résilience se révèle de manière optimale dans un milieu scolaire qui s'adapte aux besoins de sa clientèle. Nous cherchons ainsi à mieux comprendre si la description de la dynamique générale de telles écoles — très mobilisées dans la prise en charge de la diversité — révèle une cohérence qu'on pourrait conceptualiser sous la forme de milieux scolaires qui s'adaptent à la diversité et qui se mobilisent pour répondre aux besoins d'élèves qui cumulent des vulnérabilités socioscolaires. À notre connaissance, peu d'études québécoises ont cherché à dresser un portrait global des caractéristiques de tels établissements scolaires. Dans une publication récente, Mc Andrew et *al.* (2015) soulignent

Qu'aucune étude qualitative n'a tenté, au Québec, de contraster les processus, les pratiques et les interactions qui ont cours dans les milieux où le taux de réussite des élèves issus de l'immigration, toutes choses étant égales par ailleurs, est particulièrement élevé afin d'identifier ce qui caractérise de telles « écoles efficaces » (p.156-157).

Au cours des dernières années, plusieurs recherches québécoises se sont penchées sur les perceptions d'élèves ou de leurs parents quant aux caractéristiques de l'environnement scolaire qu'ils ont fréquenté et les ayant soutenus à travers leur parcours (Bakhshaei, 2013 ; Gosselin-Gagné, 2012 ; Kanouté, Gosselin-Gagné, Guennouni Hassani et Girard, 2016 ; Lafortune, 2011, 2012 ; Potvin et *al.*, 2010 ; Sun, 2014 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005, 2008). Dans le cadre de cette thèse de doctorat, notre étude vise plutôt à broser le portrait d'écoles qui se mobilisent dans l'espoir de soutenir la réussite et la résilience scolaires, à travers le regard de professionnels de l'éducation (directions, enseignants, personnel non enseignant). Nous cherchons ainsi à recenser les caractéristiques (attitudes, pratiques et dynamiques relationnelles/partenariales) de milieux scolaires montréalais, analysées sous l'angle de l'éducation inclusive (la description du cadre théorique fait l'objet du prochain chapitre), pour proposer des lignes directrices desquelles d'autres milieux pourraient s'inspirer, selon leurs besoins et ressources. Humblement, nous pensons également que notre recherche pourrait éventuellement permettre de mieux

comprendre comment adapter la formation des maîtres à la diversité ethnoculturelle quant à la préparation à l'intervention en contexte de défavorisation et de pluriethnicité.

De manière générale, dans les écrits recensés, l'éducation inclusive n'est pas présentée comme une panacée. Nous pensons, toutefois, que l'intérêt grandissant que lui portent plusieurs auteurs du domaine de l'éducation, québécois et internationaux, cristallise un besoin de renouvellement d'un cadre de référence plus adapté aux défis, résiduels et nouveaux, qui se posent à l'école québécoise dans sa tentative de trouver une réponse systémique aux besoins diversifiés du public scolaire. Ainsi, dans le cadre de cette thèse, nous posons la question suivante : **Quelles sont les caractéristiques de milieux scolaires pluriethniques et défavorisés montréalais qui se mobilisent pour s'adapter à la diversité sociale et ethnoculturelle, et quel cadre de référence se dégage de leurs pratiques ?** La figure 3 illustre la conclusion de ce premier chapitre.

Figure 3 : Conclusion de la problématique et question de recherche (Gosselin-Gagné, 2018)



Dans le prochain chapitre, nous présentons le cadre privilégié afin d'appuyer notre recherche sur des assises théoriques. Nous proposons d'abord une recension d'écrits sur diverses perspectives de gestion de la diversité proposées dans le domaine de l'éducation. Nous présentons ensuite le cadre théorique de l'éducation inclusive. Enfin, l'analyse de ces différents écrits nous mène à actualiser notre question de recherche sous forme d'objectifs, que nous présentons à la fin de ce deuxième chapitre.

CHAPITRE 2 – Cadre théorique

L'objectif de ce deuxième chapitre est d'exposer le cadre théorique de cette thèse. Selon Bouchard (2011, p.93), théoriser une recherche revient à inventorier les « [...] théories et modèles qui inspirent la recherche, les recherches semblables déjà effectuées et les concepts pivots qui servent de matrice à la recherche ». Mongeau (2008, p.64), quant à lui, explique que la démarche de théorisation consiste en un « [...] ensemble organisé d'idées et de concepts ayant pour but de décrire et d'expliquer un phénomène particulier ».

Ce deuxième chapitre, qui est divisé en cinq sections, nous permet de faire l'inventaire de différentes approches théoriques qui ont été pensées afin de prendre en compte la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire au Canada et ailleurs. Nous présentons d'abord un aperçu de certaines perspectives — l'éducation multiculturelle/interculturelle, l'éducation antiraciste et l'éducation à la citoyenneté —, puis nous recensons quelques critiques qui ont été émises quant à leur mise en œuvre. Ensuite, nous définissons en quoi consiste l'approche inclusive en éducation, un modèle de prise en compte et d'adaptation à la diversité ethnoculturelle proposé plus récemment dans les écrits. Nous retraçons d'abord ses origines et la définissons. Puis, nous esquissons le portrait d'une école inclusive à la diversité, comme l'ont présenté différents auteurs québécois et internationaux, avec les caractéristiques qui soutiennent la réussite et la résilience en contexte de diversité comme toile de fond. Nous décrivons également les acteurs clés de telles écoles en explicitant leurs attitudes, leurs pratiques ainsi que les dynamiques relationnelles/partenariales dans lesquelles ils sont impliqués. Par la suite, nous justifions le potentiel de cette perspective en tant que possible paradigme unificateur des approches à la diversité, puis nous la décrivons comme étant un cadre de référence adapté aux défis auxquels l'école québécoise est confrontée dans sa tentative de trouver une réponse aux besoins diversifiés de la clientèle scolaire. Pour conclure le chapitre, nous présentons les objectifs de cette recherche et introduisons le cadre méthodologique employé afin de la réaliser.

2.1 La prise en compte de la diversité à l'école : diverses approches proposées au fil du temps

Au cours des dernières décennies, les systèmes éducatifs de différentes sociétés ont cherché à adapter leur intervention à la présence d'effectifs scolaires de plus en plus diversifiés. Diverses façons de formaliser l'altérité ont, ce faisant, été pensées pour éclairer les politiques et pratiques scolaires, dans le but d'une plus grande ouverture à la diversité, d'une atténuation des phénomènes d'exclusion, d'une consolidation de l'égalité des chances de réussite (Kanouté, 2007b). Au Québec, le système d'éducation s'est inspiré de différentes approches théoriques, surtout de l'interculturel, afin de reconnaître la diversité ethnoculturelle, mais aussi, de susciter la construction du « vivre ensemble » concernant le mandat de socialiser de l'école. Dans les prochaines sections, nous présentons quelques approches théoriques proposées pour prendre en compte la diversité, en introduisant d'abord brièvement les enjeux sociétaux ainsi que les contextes politiques liés à leur apparition, puis nous discutons de leur instrumentalisation en milieu scolaire.

2.1.1 L'éducation multiculturelle et l'éducation interculturelle

Le multiculturalisme, comme le définit Kymlicka (2010), renvoie à un projet politique dont l'objectif est de baliser les liens qu'entretiennent les minorités ethnoculturelles avec l'État, à travers la mise en place de lois, de programmes ou d'institutions. En plus d'avoir été développée dans les sphères culturelles, sociales et politiques, cette perspective l'a aussi été dans le domaine de l'éducation sous le vocable d'« éducation multiculturelle », principalement dans le monde anglo-saxon (McLeod, 1981 ; Potvin, 2013). Le multiculturalisme a émergé dans certaines démocraties occidentales vers la fin des années 1960, à une époque où divers événements ont incité à repenser les relations démocratiques et à transformer les rapports hiérarchiques inégaux et exclusifs qui ostracisaient plusieurs minorités ethnoculturelles (Kymlicka, 2012)²⁸. Egbo (2008) retrace les origines de l'éducation multiculturelle dans le mouvement des droits civiques des années 1960, mais précise qu'il a fallu attendre les décennies 1970-1980 pour que sa popularité prolifère. L'auteure explique qu'à cette époque de plus en plus de groupes

²⁸ Le Canada est le premier pays occidental à avoir adopté une politique du multiculturalisme officielle, en 1971 ; il demeure, à ce jour, le seul pays au sein duquel le multiculturalisme est inscrit dans la constitution (Kymlicka, 2012).

minoritaires au Canada, au Royaume-Uni, aux États-Unis et en Australie, critiquaient la vision très « eurocentrée » de l'enseignement qui avait cours dans les écoles. S'appuyant sur les travaux de théoriciens critiques comme ceux de Freire (1970), ces pays militaient pour que le curriculum officiel reflète différentes représentations du monde et non pas exclusivement celles du groupe majoritaire (Egbo, 2008). À l'instar d'Egbo (2008), Sleeter (1997) soutient qu'aux États-Unis, l'approche multiculturelle en éducation a grandi à travers le mouvement des droits civils et qu'elle est, ce faisant, enracinée dans un modèle de société dont les valeurs fondamentales sont la démocratie, la justice sociale, le pluralisme et l'équité.

Au fil du temps, l'éducation multiculturelle a fait l'objet de nombreuses publications au Canada et aux États-Unis. Selon James (1995), la promotion des interactions intergroupes et du partage culturel est au cœur de cette perspective. Ces pratiques, à son avis, constituent les assises de la prospérité d'une société pluraliste puisqu'elles permettent de favoriser l'intégration et l'acculturation de groupes ethnoculturels minoritaires. Il explique qu'un milieu scolaire s'inspirant de l'approche multiculturelle cherchera, par exemple, à employer du matériel pédagogique représentant différents groupes ethniques, linguistiques ou religieux, afin de faire preuve de l'acceptation de tous ainsi que de la volonté d'inclure chacun des groupes. Banks (1999) prétend qu'il existe un certain consensus quant aux objectifs principaux de l'éducation multiculturelle. Il indique que plusieurs auteurs y font référence en termes d'équité en matière d'éducation chez tous les élèves, quelles que soient leurs particularités (ex. : le genre, l'origine ethnique ou culturelle, les difficultés scolaires).

Dans le même ordre d'idées, Bennett (2007) définit l'éducation multiculturelle comme étant une façon d'enseigner et d'apprendre basée sur des valeurs et des croyances démocratiques. L'approche, selon elle, permet de renforcer le statut du pluralisme au sein de sociétés culturellement diverses dans un monde interdépendant. Selon Banks (1999), un autre objectif de l'éducation multiculturelle, qui fait souvent consensus chez les théoriciens de l'approche, est l'importance de développer — chez tous les élèves — le savoir, les habiletés et les attitudes qui leur permettront de devenir des citoyens responsables et fonctionnels dans une société et un monde où les différences de tous

genres sont omniprésentes. L'auteur soutient qu'il est indispensable pour une nation forte et démocratique de se mobiliser afin de soutenir le développement de compétences en matière de diversité chez les jeunes, d'où l'importance d'inclure un volet d'éducation multiculturelle dans le curriculum officiel.

Banks (1999) estime que, pour qu'une éducation multiculturelle soit possible, il est impératif de restructurer la manière dont fonctionnent les écoles ainsi que les institutions sociales en lien avec le système éducatif. Les propos d'Egbo (2008) sont similaires. Elle cite Fleras et Elliott (1992) qui soutiennent qu'une éducation multiculturelle, accompagnée d'une réforme des politiques éducatives, des programmes et des pratiques en place permet la prise en compte de la diversité dans les écoles. Ces réformes doivent comprendre des changements au niveau du curriculum, des méthodes d'enseignement, de la façon d'évaluer, des attitudes des enseignants, des normes institutionnelles, de la relation école-communauté, entre autres, des changements qui doivent être inscrits formellement dans la culture scolaire (Egbo, 2008).

Différents auteurs québécois et français ont, eux aussi, orienté leurs réflexions autour de l'éducation multiculturelle. Au Québec, Moldoveanu (2010, p.29) inscrit sa conception de cette approche « dans une perspective qui puise dans la pédagogie de la différence et du questionnement des rapports de pouvoir entre les groupes majoritaires et minoritaires, tout en prêtant de l'attention à la compréhension culturelle ». L'auteure indique, tout comme Banks (1999), que cette perspective devrait être imbriquée à l'éducation « de base » à offrir à tous les élèves afin qu'elle devienne implicite à tous les aspects de la formation à l'école (Moldoveanu, 2010, p.30). Du côté de la France, l'approche aurait d'abord été proposée dans le but de soutenir la réussite scolaire des enfants appartenant à des minorités culturelles et de tirer profit de cette diversité dans les écoles (Akkari, 2009). Abdallah-Preteille (2013, p.30) définit l'objectif du « curriculum multiculturel » français comme étant d'amener les élèves à prendre connaissance des préjugés raciaux qu'ils entretiennent et de mieux comprendre les transformations sociales « liées à la diversification et l'interdépendance des mondes ». À la lumière de cette recension, nous constatons la difficulté à définir l'approche multiculturelle en éducation en raison de sa polysémie. Pour certains auteurs, cette perspective semble surtout orientée vers la

reconnaissance et la valorisation des différents groupes ethnoculturels, tandis que pour d'autres, l'approche est plus « militante », se rapprochant alors davantage de théories critiques et antiracistes.

Dans les pays francophones, à défaut de parler de multiculturalisme, l'interculturalisme est le terme plus souvent mobilisé (Akkari, 2009). White (2014, p.21) définit l'approche comme étant un « ensemble de principes et de mécanismes qui caractériseraient la gestion du pluralisme ethnoculturel » au sein du territoire²⁹. Au Québec et en France, les notions d'interculturalisme, d'éducation interculturelle, d'interculturel, sont très présentes dans la réflexion sur les enjeux scolaires et ont fait l'objet de nombreuses publications au cours des dernières décennies. Plusieurs auteurs décrivent l'éducation interculturelle comme étant un mouvement qui vise à favoriser le « vivre ensemble » dans un contexte caractérisé par la diversité culturelle à l'intérieur d'une société démocratique. Abdallah-Preteceille (2013) y a consacré un livre dans lequel elle mentionne l'apparition du terme « interculturel » en France, dans le domaine de l'éducation, au cours des années 1970. Lorcerie (2002), une autre chercheuse française, définit l'approche interculturelle comme étant un « courant d'action pédagogique » dont l'objectif est de relever les défis posés par les différences culturelles omniprésentes dans la société. Cette perspective, selon l'auteure,

N'appelle pas à créer une discipline nouvelle, mais à doter tous les jeunes autant que possible des moyens cognitifs et affectifs de maîtriser la situation. [...] La finalité de l'éducation interculturelle n'est donc rien d'autre que civique au sens large. L'éducation interculturelle, c'est en bref — peu importe le mot — l'orientation de l'éducation qui entend prendre en charge la réalité sociale de l'ethnicité et réaffirmer l'idéal démocratique. (Lorcerie, 2002, p.178-179)

Plusieurs auteurs québécois se sont eux aussi intéressés à l'approche interculturelle en éducation. Comme nous l'avons souligné au premier chapitre de cette thèse, une politique lui est même consacrée. L'énoncé de politique, portant sur l'intégration scolaire et l'éducation interculturelle, envisage l'interculturalisme comme

²⁹ Au Québec, la notion d'interculturalisme est présente dans la documentation gouvernementale provinciale depuis le début des années 1980. Toutefois, bien qu'on l'aborde dans différents discours — qu'ils soient sociaux ou politiques — elle n'a pas été enchâssée dans une loi officielle (Rocher, Labelle, Field et Icart, 2007), comme c'est le cas avec le multiculturalisme au Canada.

[...] toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité (MEQ, 1998, p.2).

L'éducation interculturelle y est structurée autour de trois principes d'action : « égalité des chances de réussite » ; « maîtrise du français, langue commune de la vie publique » ; « éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste ». Mc Andrew (2001) retrace les origines officielles du vocable *éducation interculturelle* au Québec en 1983 avec la publication de l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) même si, selon elle, plusieurs intervenants utilisaient déjà l'expression depuis la fin des années 1970. Elle cite Ouellet (1984) qui définit l'approche comme étant

Un effort systématique pour développer parmi les membres de la majorité comme de la minorité une meilleure compréhension des différentes cultures, une plus grande capacité de communiquer avec des personnes d'autres cultures ainsi que des attitudes positives à l'égard des autres groupes de la société (Mc Andrew, 2001, p.148).

D'autres publications québécoises proposent de définir l'approche interculturelle en éducation. Lafortune et Gaudet (2000) estiment qu'il s'agit d'un moyen de préparer les élèves au savoir-vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste. Pour Toussaint (2010a, p.83), l'approche « offre aux élèves la possibilité de s'ouvrir à d'autres cultures, de reconnaître la diversité sans jugement discriminatoire, et favorise chez eux la réciprocité ». Il soutient qu'au-delà d'une meilleure connaissance des autres cultures, l'approche préconise aussi le développement d'attitudes positives à l'égard de celles-ci et l'engagement dans un processus continu d'échanges dont l'objectif est la création de liens intergroupes. Traitant de la pratique de l'interculturel en éducation, Kanouté (2007b) souligne que, au-delà de la polyvalence du concept, certaines dimensions lui semblent incontournables :

- « La reconnaissance de la diversité ethnoculturelle de la société comme réalité structurelle de la société » ;
- « La prise en compte inclusive de la diversité ethnoculturelle dans les politiques et les pratiques » ;
- « L'obligation d'une réflexion continue sur la tension intrinsèque à l'interculturel : admettre la diversité tout en se préoccupant du "vivre

ensemble” (normes, lois et valeurs consensuelles à une époque donnée) » ;

- « La promotion de rapports ethnoculturels non fondés sur l’iniquité, la domination, l’exclusion, le racisme ». (p.126-127)

En raison de la difficulté à opérationnaliser chacune de ces perspectives, certains auteurs se sont affairés à exposer les différences entre les approches multiculturelle et interculturelle en éducation. Toussaint (2010a, p. 83) prétend que c’est le « désir d’une réciprocité, d’un dialogue entre les diverses cultures d’une société » qui distinguent essentiellement les approches interculturelle et multiculturelle. L’analyse d’Abdallah-Pretceille (2013, p.49) est similaire : elle soutient que l’approche multiculturelle est surtout orientée vers la reconnaissance des différences culturelles, tandis que le terme « interculturel » renvoie plutôt à « une mise en relation et une prise de considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités ». Akkari (2009, p.100) juge, quant à lui, que l’éducation interculturelle est souvent désignée comme étant « une alternative dynamique et interactive à la posture statique reprochée à l’éducation multiculturelle où les cultures se côtoient, mais se mélangent peu ». D’autres auteurs concluent que les approches multiculturelle et interculturelle en éducation ne sont pas si différentes et qu’elles convergent en plusieurs points. Potvin et Carr (2008, p.200) définissent l’éducation multiculturelle et l’éducation interculturelle « traditionnelles » dans des termes similaires. Il s’agit, selon eux, d’approches qui misent « sur l’harmonie intergroupe et la lutte contre les préjugés, l’enrichissement mutuel par la célébration de la diversité et l’échange interculturel, ainsi que sur le renforcement de l’image de soi des élèves des minorités par la valorisation de leur héritage culturel ». Kanouté (2007b), de son côté, observe qu’il s’agisse de littérature anglophone qui parle d’éducation multiculturelle ou de littérature francophone qui parle d’éducation interculturelle, le discours des auteurs est sensiblement le même en ce qui a trait à la question de la prise en compte de l’altérité ethnoculturelle par l’école. Mc Andrew (2010, p.8) va dans le même sens en soulignant que la perception « voulant que le Québec et le reste du Canada aient deux modèles opposés de prise en compte de la diversité au niveau scolaire » est stéréotypée.

2.1.2 L'éducation antiraciste

Bonnett (2000) réfère au mouvement antiraciste comme étant un ensemble d'idées ou de pratiques dont l'objectif est de confronter ou d'enrayer le racisme. L'auteur retrace les origines du vocable « antiracisme » au 20^e siècle, mais explique que ce n'est qu'à partir des années 1960 qu'on le retrouvera, de plus en plus, dans la littérature anglophone et francophone essentiellement. Il soutient que le mouvement antiraciste s'est développé dans différents pays parallèlement à d'autres discours « émancipatoires » qui avaient cours à cette époque et qui visaient surtout l'égalité des sexes et les droits des homosexuels (Bonnett, 2000, p.9). Les fondements de l'antiracisme sont critiques, transformatifs et antidiscriminatoires. L'approche consiste, selon Bonnett (2000), en la capacité à identifier le phénomène du racisme et à poser des actions concrètes pour le combattre. Le modèle antiraciste est perçu comme étant une approche militante. Il vise la modification des rapports de force et de pouvoir ; il critique aussi les fondements systémiques des discriminations sociales. Selon Potvin et Carr (2008, p.201), les théoriciens de l'approche abordent « explicitement les processus de différenciation sociale en termes de pouvoir et d'équité plutôt qu'en tant qu'éléments de la “variété culturelle et ethnique” de notre monde ».

L'approche antiraciste a elle aussi été développée dans le domaine de l'éducation. D'après Potvin (2013), il faut remonter aux années 1970 pour retracer les origines du courant dans ce domaine. Plusieurs auteurs définissent le mouvement antiraciste en éducation comme étant une pédagogie de l'action. Sefa Dei (2003) y fait référence en tant qu'approche éducative proactive dont l'objectif est de combattre toutes formes de discrimination dont les racines prennent forme en raison de catégories construites socialement (ex. : origine ethnique, classe sociale, genre, orientation sexuelle, handicap physique ou langue maternelle). Il s'agit, à son avis, d'une perspective politique en éducation qui repose sur l'importance de poser des actions plutôt que de s'en tenir au discours. L'approche antiraciste, selon l'auteur, permet de poser des gestes tangibles dont l'objectif est de renverser le statu quo et d'apporter des changements aux structures en place. À l'instar de Sefa Dei (2003), Potvin et Carr (2008) indiquent que les fondements de l'approche reposent sur le renversement de l'ordre établi. Jacquet (2007, p.39), quant à elle, soutient que l'approche antiraciste vise « à susciter, par la réflexion critique, la prise

de conscience chez les individus et les groupes des rapports de domination en vue de leur transformation et restructuration ».

Les théoriciens de l'approche antiraciste, d'après Potvin (2013, p.20) ont misé « sur le développement de l'engagement actif et d'un esprit critique visant à créer un milieu de vie plus égalitaire, mais aussi sur l'institution scolaire comme lieu de production d'identités, et pas seulement de savoirs ». En milieu scolaire, il s'agit ainsi de pratiques visant la promotion sociale et l'*empowerment* des élèves issus de groupes opprimés ou minoritaires, par exemple. Selon Gérin-Lajoie et Jacquet (2008, p.28), les théoriciens de l'approche antiraciste dans le domaine de l'éducation s'intéressent « à la façon dont les politiques et les pratiques scolaires contribuent à la reproduction d'inégalités ». Les écoles doivent ainsi réaliser qu'elles ont parfois tendance à adopter des pratiques qui reflètent la structure de pouvoir de la société. Les auteurs soutiennent que « la reconnaissance du racisme, de préjugés personnels et de discrimination systémique constitue la pierre angulaire de cette perspective » (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008, p.28).

Le courant antiraciste se rapproche généralement des idées fortes de la pédagogie critique qui, selon l'UNESCO (2005a, p.37), est basée « sur les inégalités d'accès et de résultats dans l'éducation, ainsi que sur le rôle de l'éducation pour ce qui est de légitimer et de reproduire les structures sociales par la transmission d'un certain type de savoir qui sert les intérêts de certains groupes sociaux ». D'après Jacquet (2007, p.27), la pédagogie critique consiste en « une notion complexe et multidimensionnelle qui éclaire la dimension politique de l'éducation et vise des transformations sociales et humaines » dans une perspective de justice sociale et d'égalité. L'auteure soutient que

Dans cet espace scolaire politiquement contesté, l'enjeu du pouvoir et de la construction des connaissances occupe une place centrale, de même que l'explicitation des facteurs sociaux complexes (racisme, culture, genre, classe sociale, religion, etc.) qui contribuent à façonner les pratiques pédagogiques (Jacquet, 2007, p.27-28).

Les théoriciens critiques, selon Jacquet (2007), dénoncent la fonction reproductrice de l'école, cette institution qui est le lieu de reproduction des inégalités et de la culture dominante à travers ses différentes dimensions et pratiques pédagogiques. En somme, les objectifs des perspectives antiraciste et critique en éducation sont donc comparables ;

elles visent toutes deux des transformations sociales et humaines, sont critiques à l'égard de la façon dont l'école reproduit les iniquités sociales, et des valeurs comme la justice sociale, l'équité et l'*empowerment* des groupes opprimés sont au cœur de ces approches. À l'instar de ce qui est prêché par les tenants de l'antiracisme, les théoriciens critiques revendiquent la modification du curriculum et des savoirs qui sont appris à l'école pour qu'ils soient plus inclusifs et ouverts à la différence, afin que l'école puisse servir le bien commun plutôt que les intérêts des groupes majoritaires.

2.1.3 L'éducation à la citoyenneté

Lafortune et Gaudet (2000, p.8) définissent l'éducation à la citoyenneté comme étant le développement de « la capacité de vivre ensemble dans une société démocratique et ouverte sur le monde ». L'approche, comme les auteures la décrivent, est fondée sur l'importance de développer les aptitudes nécessaires à l'établissement d'une société dans laquelle tous les citoyens sont traités de façon juste et équitable. Dans leur livre, les auteures recensent quelques dimensions essentielles à une éducation à la citoyenneté : la reconnaissance des droits des majorités et des minorités ; la lutte contre l'exclusion et la marginalité ; le rejet des préjugés discriminatoires et l'affirmation de valeurs basées sur l'égalité et l'équité ; la reconnaissance de la diversité et l'ouverture au pluralisme ; le respect des différentes cultures, la tolérance (Lafortune et Gaudet, 2000, p.8).

LeVasseur (2006) retrace les origines québécoises de l'éducation à la citoyenneté vers le début des années 1970. L'auteur explique que l'idée est née afin de s'attaquer à des problématiques comme la violence chez les jeunes, leurs « incivilités » ainsi que leur désintérêt face à la politique et la culture. Il explique que c'est à cette époque que le rôle de l'école dans la formation de « citoyens avertis, compétents et engagés » a été mis de l'avant (LeVasseur, 2006, p.612). Depuis, en plus de son devoir d'instruire, la mission de l'école québécoise est donc partiellement définie comme étant de favoriser la socialisation des jeunes qui la fréquentent. Ce faisant, il incombe aux milieux scolaires, comme l'explique Estivalèzes (2009), d'apprendre aux élèves à vivre ensemble en les aidant à mieux se connaître et à se respecter entre eux, et en leur permettant de construire un monde commun. En raison des différents flux migratoires, les écoles québécoises accueillent des élèves dont les origines sont diversifiées et deviennent « ainsi un lieu

privilegié où s'apprend l'accueil de la pluralité, le respect de l'autre dans sa différence, le maintien des rapports égalitaires et le rejet de toute forme d'exclusion » (Estivalèzes, 2009, p.51-52). En plus de former les jeunes à la démocratie et à la participation civique, éduquer à la citoyenneté implique maintenant de soutenir le développement de compétences en matière d'adaptation et de prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la société. Estivalèzes (2009, p.46) estime que, puisque les écoles forment de futurs citoyens, l'éducation à la citoyenneté a le potentiel de répondre « à cette exigence de gestion du pluralisme socioculturel de nos sociétés ».

Au Québec, l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté est inscrit au programme du cours d'*Histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire*³⁰. Ouellet (2002) recense cinq préoccupations/valeurs qui, à son avis, doivent faire partie d'un programme d'éducation à la citoyenneté : l'ouverture à la diversité culturelle et religieuse ; la cohésion sociale ; la participation critique à la vie et à la délibération démocratique ; l'égalité des chances et l'équité ; le respect de la vie sur la planète. Pour LeVasseur (2006, p.613), les précepteurs d'une éducation à la citoyenneté doivent avoir pour objectif « de recréer de nouvelles solidarités, de jeter les bases d'une culture commune, d'intégrer des élèves aux références culturelles minoritaires ou engagés sur les voies de l'exclusion sociale, économique et culturelle » et ce, spécialement en milieux urbains pluriethniques et défavorisés. Lefrançois et Éthier (2008, p.444), quant à eux, décrivent l'objectif du programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* comme étant de former « les citoyens aux démarches et opérations de la pensée historique, leur permettant de prendre l'initiative de délibérations publiques sur des questions sociales, politiques ou économiques qui les touchent, et d'y participer de façon égale, critique et effective ».

Au cours des dernières décennies, certaines idées qui émanent des approches que nous venons de présenter ont été intégrées au curriculum du système scolaire québécois. Néanmoins, l'efficacité de chacune d'entre elles a été remise en question à maintes reprises, surtout en ce qui a trait à leur opérationnalisation dans les milieux scolaires. Dans les lignes qui suivent, nous proposons une brève synthèse des critiques que nous

³⁰ Le MELS (2014b) décrit les objectifs généraux du programme comme étant : d'amener l'élève à développer sa compréhension du présent à la lumière du passé ; de le préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe.

avons recensées au sujet des différentes perspectives explorées dans cette section de la thèse.

2.1.4 Synthèse critique des approches à la diversité

Au cours des dernières années, la gestion de la diversité par l'école a été opérationnalisée à travers des mesures sociopolitiques et des pratiques inspirées des différentes perspectives théoriques que nous avons présentées. Au Québec, ces modèles, surtout l'interculturalisme, ont fait l'objet de plusieurs recherches, avec des retombées tant au niveau de l'accompagnement du milieu scolaire dans la transformation des pratiques qu'au niveau de la définition de politiques. Il semble toutefois que la mise en œuvre ainsi que l'efficacité de chacune d'entre elles aient été remises en question à plusieurs égards.

Les approches multiculturelles et interculturelles ont essuyé certaines critiques. Des auteurs soulignent les difficultés liées à l'opérationnalisation des concepts d'éducation multiculturelle (Banks, 1999 ; Egbo, 2008) et d'éducation interculturelle (Abdallah-Preteille, 2013 ; Mc Andrew, 2001). Abdallah-Preteille (2013, p.82-83) soutient que cette dernière est « entourée d'un halo sémantique qui s'explique par les incertitudes, les doutes, les résistances, les difficultés à penser l'éducation dans une société marquée par la pluralité, car encore ancrée dans une forte tradition d'homogénéisation ». Au Québec, Mc Andrew (2001, p.155) semble du même avis lorsqu'elle décrit l'éducation interculturelle comme étant « un mouvement multifforme et souvent ambigu ».

D'autres auteurs soutiennent que, les approches multiculturelle et interculturelle en éducation font en sorte que l'adaptation des écoles à la diversité se résume à encourager les jeunes immigrants à exhiber leurs costumes folkloriques ou à parler et à chanter dans leurs langues d'origine lors d'occasions spéciales (Allemann-Ghionda, 2002 ; Akkari, 2009 ; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008 ; James, 1995). Or, il semble que ces pratiques ne permettent pas une prise en compte réelle du pluralisme. Akkari (2009, p.94) estime que de « célébrer la diversité, préparer des repas interculturels ou des fêtes ethniques sont des actes d'une portée limitée si ces activités ne s'accompagnent pas d'une confrontation avec les inégalités structurelles et les discriminations qui existent dans les institutions scolaires ». Suivant la même logique, James (1995) décrit l'éducation multiculturelle comme étant une perspective qui met essentiellement l'accent sur la diversité ainsi que

sur les différences, sans égard à la transformation des pratiques existantes. Gérin-Lajoie et Jacquet (2008, p.25) soutiennent, elles aussi, qu'une perspective principalement axée vers la célébration des différences « laisse peu de place à une approche plus critique qui permettrait de questionner le statu quo et d'engager une réflexion sur la manière de concevoir et d'actualiser l'inclusion des minorités ». Les approches multiculturelle et interculturelle ne permettraient donc pas de promouvoir une éducation pour tous (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008).

Pour certains auteurs, l'intérêt marqué que portent ces courants théoriques sur les différences intergroupes renferme également le risque de provoquer l'éloignement des différentes communautés culturelles plutôt que de promouvoir leur rapprochement (Abdallah-Pretceille, 2013 ; Akkari, 2009 ; Ouellet, 2002). Ouellet (2002) pense que l'accent mis sur la connaissance, la valorisation et la protection des particularismes ethnoculturels de différentes cultures ne fait qu'affaiblir leur impact potentiel et génère, finalement, des « effets pervers ». Il estime qu'à l'école, la mise en pratique de ces courants théoriques peut augmenter les risques de stigmatisation et de marginalisation des élèves des minorités, tandis que dans la société, plus largement, elle peut accroître l'étanchéité des frontières intergroupes, l'intolérance et le rejet de l'Autre.

Potvin et Carr (2008), quant à eux, soutiennent que l'approche multiculturelle a été critiquée puisqu'elle a été estimée comme étant trop axée vers une perspective individuelle plutôt que groupale. De plus, selon eux, on doute parfois de l'efficacité de cette perspective parce qu'on lui reproche de refléter essentiellement le point de vue et les intérêts des groupes dominants qui « tentent de composer avec la diversité et de la gérer tout en continuant à dévaluer implicitement l'Autre » (Potvin et Carr, 2008, p.201). En milieu scolaire, l'approche permettrait de sensibiliser les membres du groupe majoritaire aux préjugés, mais aurait peu d'impact sur « la promotion sociale des élèves issus des groupes ethnoculturels ou "raciaux" et de leur communauté » (p.201). Les auteurs estiment qu'une approche axée principalement sur la reconnaissance de la diversité culturelle ainsi que la modification des perceptions et des attitudes individuelles n'aurait, finalement, pas tellement d'influence sur les rapports de force et de pouvoir. Dans une autre publication, Potvin (2013, p.21) soutient que les théoriciens antiracistes ont

reproché à l'éducation multiculturelle en éducation « de ne pas remplir ses promesses d'égalité et de transformation sociale ». L'approche, comme elle est mise en pratique, ne permettrait donc pas de renverser le statu quo et de changer les pratiques afin de soutenir la réussite de tous les élèves.

En ce qui a trait à l'éducation interculturelle, Mc Andrew (2010) rappelle que, depuis le milieu des années 1970, différents énoncés gouvernementaux ou politiques ont été promulgués afin de se distinguer du discours multiculturel. Or, à son avis, les deux approches misent, tout autant, essentiellement sur la reconnaissance de la diversité. Elle explique que certaines politiques québécoises se sont opposées à l'approche multiculturelle classique (ex. : essentialisation des appartenances ou « folklorisation » des cultures) statuant que l'approche interculturelle était caractérisée par un intérêt « plus marqué sur l'importance de l'échange intercommunautaire et de la transformation réciproque ainsi que sur la promotion des valeurs civiques communes » (Mc Andrew, 2010, p.15). Toutefois, l'auteure soutient que puisque ces politiques interculturelles sont surtout orientées vers des « enjeux linguistiques et culturels, elles ont [elles aussi] accordé peu d'importance à la lutte contre les inégalités interethniques, dans la société comme à l'école » (Mc Andrew, 2010, p.15). Mc Andrew (2010) estime ainsi que, malgré les critiques émises à l'égard du modèle multiculturel en éducation, celui de l'interculturel n'a pas non plus réussi à offrir une réponse adéquate aux problématiques de marginalisation ou d'exclusion sociale des minorités. En somme, on a donc reproché aux approches multiculturelle et interculturelle de se limiter essentiellement à la reconnaissance et au respect des élèves dont les origines sont diverses, ce qui ne permet pas de répondre aux questions soulevées par la diversité quant aux inégalités, à l'accès à l'éducation, à l'équité et à la justice sociale.

L'approche antiraciste, selon Potvin (2013), s'est développée en réaction de certains théoriciens aux limites de l'éducation multiculturelle/interculturelle à confronter les inégalités sociales et à transformer les institutions en place afin de rendre le système plus équitable et plus juste. Pourtant, plusieurs critiques ont aussi été émises quant à la pertinence du courant antiraciste comme réponse aux défis suscités par le pluralisme en milieu scolaire, en raison de la difficulté à mettre ses fondements en œuvre. Potvin et

Carr (2008) recensent quelques critiques comme l'importance trop marquée que les théoriciens antiracistes octroient à la « race » en tant que marqueur d'inégalités sociales et l'irréalisme de sa stratégie de transformation sociale. Les auteurs soutiennent que

Par son insistance sur une critique négative et par son essentialisme, l'approche antiraciste se serait montrée incapable d'articuler les principes et valeurs des démocraties libérales avec leur déconstruction, et ne serait donc pas en mesure de susciter un engagement actif des enseignants et des élèves, qu'elle conduirait plutôt au découragement et au cynisme. (Potvin et Carr, 2008, p.202)

L'approche antiraciste a aussi essuyé les critiques d'auteurs qui ont douté de sa capacité à servir de perspective de gestion de la diversité par l'école, notamment en ce qui concerne son efficacité à répondre à des objectifs traditionnellement imputables à l'éducation multiculturelle ou interculturelle. Mc Andrew (2006), par exemple, affirme qu'en pratique l'approche est souvent peu orientée vers l'acquisition de connaissances et la compréhension de diverses cultures, les aptitudes à négocier les conflits liés aux différences ou le déploiement d'attitudes positives concernant d'autres groupes. Dans une autre publication, Mc Andrew (2011) soutient aussi qu'au lieu d'être réellement ancrées dans le curriculum, les interventions antiracistes dans les écoles sont habituellement employées dans le but de gérer des crises ou de résoudre des conflits. L'auteure prétend, en outre, que l'approche est souvent utilisée dans les milieux scolaires pour discuter de problématiques vécues ailleurs dans le monde, plutôt que de se questionner sur des dynamiques plus locales, dans le contexte québécois. Mc Andrew (2011) indique également qu'on a reproché à l'antiracisme de ne pas réellement servir à remettre en question de manière critique la société et ses inégalités, et de ne pas chercher à changer le statu quo.

L'éducation à la citoyenneté a aussi fait l'objet de critiques en lien avec sa mise en œuvre. Galichet (2002, p. 123) déplore que, dans son application, la présence d'une « dimension d'ouverture pédagogique à autrui » ne soit pas très tangible. Au Québec, l'éducation à la citoyenneté en tant que modèle de prise en compte de la diversité est très « scolaire » puisqu'elle est liée à l'enseignement de certaines disciplines (ex. : histoire, géographie). Il pourrait sembler plus « simple » d'appliquer les préceptes d'une approche liée à des programmes spécifiques d'enseignement. Pourtant, LeVasseur (2006, p.612)

affirme qu'en milieux scolaires urbains, les « missions d'instruction et de socialisation, dans les liens qu'elles présentent à l'éducation à la citoyenneté, donc, dans la perspective de création d'une culture commune, se heurtent à des contraintes ». Il soutient qu'en raison de la grande diversité ethnoculturelle et religieuse qu'on retrouve parmi les élèves, l'école doit être particulièrement vigilante quant à la sélection des connaissances et des contenus à enseigner. À son avis, il faut « éviter le piège de l'imposition de la norme culturelle de la majorité ou de l'ethnocentrisme et [...] celui de la marginalisation des expressions culturelles minoritaires » (LeVasseur, 2006, p.612-613). Ce faisant, dans les milieux scolaires urbains, là où règne la diversité en matière de profils sur le plan social, ethnoculturel, linguistique et religieux, il peut être particulièrement difficile pour les enseignants d'adopter et de transmettre les préceptes d'une éducation à la citoyenneté.

Enfin, certains auteurs jugent que l'opérationnalisation de tous ces modèles de prise en compte de la diversité en milieux scolaires est complexe puisque les définitions de chacune d'entre elles sont très variées, tant en théorie qu'en pratique. Jacquet (2007, p.39) souligne le fait que leurs définitions « s'interpellent les unes les autres et peuvent être interprétées différemment selon les contextes », ce qui complexifie certainement leur opérationnalisation. Dans le même ordre d'idées, Akkari (2009) estime que les acteurs scolaires qui souhaitent tenir compte de la diversité ont ainsi tendance à s'empêtrer dans la multiplicité des termes utilisés et, pour cette raison, il peut leur être difficile de mettre en œuvre ces différentes perspectives. Ce faisant, malgré les nombreuses avancées qui ont eu cours, et même si les notions de diversité et d'intégration sont parties prenantes du discours politique au Canada depuis déjà plusieurs années, Gérin-Lajoie et Jacquet (2008) remarquent que les progrès réalisés à ce sujet sont peu nombreux, quelle que soit l'approche préconisée. Les auteures soutiennent aussi que, jusqu'à maintenant, « le discours officiel ne semble pas thématiser l'inclusion de la diversité à l'école en regard des notions d'équité et de justice sociale » (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008, p.28). Au Québec plus particulièrement, Mc Andrew (2011, p.20) prétend que la question de la prise en compte de la diversité demeure, un « *work in progress*, où les avancées et les reculs sont nombreux ainsi que les inquiétudes et les tensions ». Pour l'auteure, le chemin parcouru jusqu'à maintenant est donc considérable, mais de nombreux défis subsistent

notamment en matière de marginalisation de certains groupes (ex. : minorités noires) ou de prise en compte de la diversité religieuse (Mc Andrew, 2011).

À l'issue de la recension que nous venons de présenter, nous constatons que ces perspectives partagent plusieurs caractéristiques. Il semble toutefois qu'elles peinent actuellement à épouser la forme scolaire dans leur opérationnalisation, sans oublier que cette forme scolaire a tendance à résister elle aussi. En pratique, les divers modèles de gestion de la diversité en milieu scolaire qui ont été proposés jusqu'à maintenant n'ont donc pas su répondre à tous les défis suscités par le pluralisme ethnoculturel à l'échelle des écoles canadiennes et québécoises. L'évolution de la recherche sur l'état des changements, à l'école et dans la société, oblige les chercheurs, soit à opérer un changement de paradigme, soit à redéfinir la perspective qu'ils utilisaient en la faisant évoluer. À la lumière de cette réflexion, il semble que ces perspectives soient en quête d'un pragmatisme plus particulièrement lié à la réalité de l'école au quotidien. En effet, depuis quelques années, il semble y avoir un besoin pour un nouveau cadre de référence qui serait plus adapté aux défis rencontrés par l'école québécoise dans sa recherche de réponse pour une meilleure prise en compte de la diversité ethnoculturelle. C'est ainsi que de plus en plus de chercheurs s'intéressent à un autre paradigme, celui de l'éducation inclusive, certains d'entre eux ayant déjà contribué à la conceptualisation de l'une ou l'autre des perspectives que nous avons présentées.

2.2 L'éducation inclusive : de l'adaptation scolaire à la prise en compte de la diversité sociale et ethnoculturelle à l'école

L'éducation inclusive a épousé les réactions des systèmes scolaires occidentaux envers les apprenants ayant des « besoins éducatifs particuliers ». Thomazet (2008, p.124) définit les « besoins éducatifs particuliers » (*special educational needs*) comme étant des caractéristiques qui mènent vers des dispositifs ségrégatifs lorsque des mesures d'intégration ne sont pas offertes dans une école ordinaire. Cette expression, selon l'auteur, cible des élèves qui ont besoin d'adaptation en raison d'une déficience (motrice ou sensorielle), d'un trouble d'apprentissage ou de toutes difficultés qui pourraient les exclure d'une classe ordinaire. Nous retraçons ici l'évolution des objectifs assignés à l'éducation inclusive au fil du temps, d'une finalité ancrée en adaptation scolaire à une

perspective de prise en compte de la diversité sociale et ethnoculturelle en milieu scolaire.

2.2.1 Les élèves à besoins éducatifs particuliers : ségrégation, intégration et inclusion

Au cours du 19^e siècle, un vaste mouvement de démocratisation de l'accès à l'éducation s'est amorcé à travers l'Occident, permettant ainsi la création des premières écoles publiques (Farmer et Heller, 2008). Il faut cependant attendre la fin de la Deuxième Guerre mondiale pour qu'un autre mouvement s'enclenche et qu'il y ait un impact plus concret sur la prise en compte de la diversité en milieu scolaire (Prud'homme et *al.*, 2011). C'est à ce moment que le modèle traditionnel de prise en charge des élèves dits « inadaptés » à l'école a commencé à subir des transformations (De Grandmont, 2010, p.59). Au Québec, à l'instar des États-Unis et de plusieurs pays de l'Europe, un réseau d'écoles spéciales, de classes de soutien et de classes spéciales est graduellement érigé afin que les enfants dits « différents » puissent être encadrés par des programmes appropriés à leurs besoins (De Grandmont, 2010). Pour Prud'homme et *al.* (2011), cette époque marque les débuts d'une volonté réelle de rendre les établissements scolaires accessibles au plus grand nombre d'élèves, en dépit de leurs différences. L'école ordinaire demeure toutefois inaccessible à de nombreux enfants pendant longtemps. À partir des années 50, de plus en plus de parents se battent pour que les enfants qui ont des besoins éducatifs particuliers soient scolarisés dans l'enceinte des écoles ordinaires (Thomazet, 2008).

Le début des années 1960 est marqué à son tour par un vaste mouvement de désinstitutionnalisation en Occident (Thériault, 2011)³¹. À cette époque, les premières classes spéciales ont été créées à l'intérieur des écoles ordinaires. De plus en plus d'élèves atteints de handicaps ont ainsi eu la chance de fréquenter les mêmes établissements scolaires que les autres, bien que ces pratiques demeurent alors marginales et que plusieurs d'entre eux sont toujours scolarisés dans des filières ségrégatives, à l'intérieur de structures particulières (Thomazet, 2008). Malgré les réformes et les

³¹ Pendant longtemps, les enfants dits différents sur le plan psychologique, social ou physique étaient, pour la plupart, confinés à des institutions spécialisées. De 1960-1990, la désinstitutionnalisation a permis aux jeunes qui vivaient en ces lieux d'être envoyés en foyer d'accueil ou dans leur famille. La philosophie de la désinstitutionnalisation était principalement axée sur les droits et les libertés des êtres humains, permettant ainsi d'humaniser davantage le rapport aux soins de santé mentale à l'époque (Thériault, 2011).

changements de paradigmes concernant le statut de la diversité en milieu scolaire, de nombreux enfants demeurent donc exclus du parcours ordinaire en raison de leurs différences (Prud'homme et *al.*, 2011).

Pour Vienneau (2002), ce sont les années 1970 qui marquent les débuts réels du mouvement de l'intégration scolaire et, donc, de la prise en charge de la diversité par l'école ordinaire. L'auteur explique qu'il devient alors de plus en plus fréquent de chercher à intégrer les élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers dans les mêmes écoles que tous les autres enfants. Graduellement, de plus en plus de classes spéciales sont créées, ce qui permet l'intégration physique et sociale d'un nombre grandissant d'élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers à l'intérieur des mêmes écoles que les jeunes de leur âge. Vienneau (2002) explique que, à cette époque, certains d'entre eux sont même admis dans des classes ordinaires, à temps plein ou à temps partiel. En plus d'être intégrés sur les plans physique et social, ces jeunes bénéficient ainsi d'une intégration pédagogique à l'école ordinaire (Vienneau, 2002).

Les décennies 1970-1980 ont donc été marquées par le développement rapide des pratiques d'intégration, un mouvement qui a ensuite stagné. Malgré leur intégration plus fréquente dans les écoles ordinaires, différents dispositifs permettant de scolariser certains jeunes à part, sous prétexte que leurs besoins sont trop lourds pour pouvoir suivre l'enseignement général dispensé, existent toujours (Thomazet, 2008). À l'époque, la scolarité des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers est donc plus souvent effectuée dans les écoles ordinaires, mais à l'intérieur de classes spéciales et selon Ducharme (2007, p.32), plus les besoins de ces apprenants sont importants, plus les « détours ségrégatifs » le sont aussi. En outre, les pratiques d'intégration étaient critiquées parce qu'on demandait aux élèves qui avaient des besoins éducatifs particuliers de s'adapter au modèle en place dans les écoles ordinaires ; on cherchait à les y « assimiler » plutôt qu'à les intégrer réellement (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008, p.27). La diversité n'est donc toujours pas réellement prise en charge par l'école à ce moment, malgré plusieurs changements qui avaient eu cours. Pour Prud'homme et *al.* (2011, p.13), la démocratisation de l'enseignement, « centrée sur l'accessibilité universelle de

l'éducation », s'est alors soldée en un phénomène d'« enseignement identique à tous les élèves, indépendamment de l'hétérogénéité des effectifs scolaires ».

Puis, au début des années 1990, de plus en plus de pressions sociales et politiques se font sentir pour que l'ensemble des élèves aient accès au même parcours scolaire (Vienneau, 2002). Graduellement, l'intérêt pour la pédagogie de l'inclusion grandit, pensée par les théoriciens du domaine de l'adaptation scolaire pour désigner l'intégration à temps plein en classes ordinaires d'élèves exclus en raison de handicaps ou de difficultés d'apprentissage. Cet intérêt est alimenté par les tenants du socioconstructivisme qui soutiennent que les apprentissages constituent un processus social et que les interactions sont importantes dans la construction des connaissances (Prud'homme et *al.*, 2011). Les tenants de l'inclusion prêchent donc pour la création de communautés d'apprenants aux profils diversifiés en classe ordinaire (Ainscow et Miles, 2008). Les élèves normalement ségrégués ne sont pas « intégrés » dans les classes ordinaires ; ils y ont leur place comme tous les autres jeunes de leur âge (Thomazet, 2008). L'objectif de cette perspective est de soutenir l'*empowerment* de chaque apprenant et qu'il développe son estime de soi et un sentiment d'appartenance socioscolaire (Vienneau, 2002).

2.2.2 L'actualisation de l'approche inclusive en éducation

Aujourd'hui, l'approche inclusive en éducation est plus souvent investie pour aborder la question de la diversité plus largement, au-delà de la prise en compte exclusive des situations de handicap ou de difficulté d'apprentissage (Ainscow et Miles, 2008 ; Ainscow et Sandill, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Carlson Berg, 2011 ; Manço, 2015 ; Mc Andrew, Potvin et Borri-Anadon, 2013 ; Potvin, 2014 ; Prud'homme et *al.*, 2011 ; Slee et Allan, 2005 ; UNESCO, 2005b, 2008, 2009 ; Zay, 2012). Au Québec et ailleurs, plusieurs chercheurs ancrent dorénavant leur réflexion dans cette approche pour parler de tout élève qui risque d'être marginalisé et baliser la gestion des défis relatifs à la diversité en général dans les milieux scolaires : inclusion scolaire ; éducation inclusive ; école inclusive. Au Canada, le paradigme de l'éducation inclusive est également présent dans certains documents officiels des gouvernements de l'Ontario³², du Manitoba³³, de la

³² <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/inclusiveguide.pdf>

³³ <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/inclusion.html>

Colombie-Britannique³⁴ et de l'Alberta³⁵. Au Québec, le CSE en fait mention dans une publication de 2012. Plus récemment, en 2017, il a diffusé un rapport qui s'intitule *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*, dans lequel la question de l'éducation inclusive est également abordée. Le MEES, de son côté, en fait également mention dans sa Politique éducative de juin 2017 intitulée *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. D'après Ainscow et Miles (2008, p.18), c'est à l'issue de la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs particuliers à Salamanque (1994) que l'approche inclusive en éducation a été « avalisée ». La Déclaration de Salamanque a statué qu'une pédagogie inclusive était le meilleur moyen de promouvoir l'éducation pour tous (Ainscow et Miles, 2008).

Ainscow et Miles (2008, p.18) expliquent que bien que certains auteurs utilisent l'expression « éducation inclusive » pour désigner la scolarisation d'enfants handicapés dans le contexte éducatif ordinaire, à l'échelle internationale, cette perspective est maintenant plus souvent perçue comme étant « une réforme globale favorisant la diversité au sein de tous les apprenants ». Selon Mercier (2007, p.163), « les populations immigrées sont souvent soumises aux mêmes mécanismes (représentations sociales) d'exclusion » que les gens atteints de handicaps. L'éducation inclusive, comme on l'entend maintenant plus souvent, s'adresse donc à tous, peu importe l'origine, l'appartenance socioéconomique, la langue, la culture, etc. (Beaupré, Landry et Tétreault, 2010 ; Loreman, Deppeler et Harvey, 2010 ; Slee et Allan, 2005). L'objectif ultime de cette perspective est de lutter contre le racisme, les injustices et l'exclusion sociale, des attitudes et des comportements qui se manifestent chez certains êtres humains lorsqu'ils sont en contact avec la diversité des « races », des classes sociales, de l'appartenance ethnique, des religions, des sexes, des genres et des aptitudes, afin de constituer le fondement d'une société plus juste et non discriminatoire (Ainscow et Miles, 2008 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Ducharme, 2007 ; UNESCO, 2008, 2009 ; Slee et Allan, 2005). Manço et Gouverneur (2015, p.84) estiment qu'une éducation inclusive permet d'arrêter

³⁴ https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/support/diverse-student-needs/f_diversity_framework.pdf

³⁵ <https://education.alberta.ca/%C3%A9ducation-inclusive/>

de penser le bien-être comme étant « un luxe inaccessible » pour certains membres de la société moins nantis en leur donnant « accès à l’expression, la créativité, l’art, la culture et l’espace public ». Afin de nous distancier du domaine de l’adaptation scolaire, nous avons fait le choix de ne pas employer l’expression « inclusion scolaire » dans cette thèse.

2.2.2.1 L’adaptation à la diversité des apprenants et aux besoins qu’elle suscite

Il est reconnu que l’école joue un rôle dans les mécanismes de reproduction sociale (Farmer et Heller, 2008). Perrenoud (1995) met l’accent sur la responsabilité de l’école en ce qui concerne l’échec scolaire, plutôt que sur les élèves. Selon l’auteur, les causes de l’échec peuvent se nicher au niveau de l’interprétation du curriculum, de l’encadrement des apprentissages et de l’évaluation. L’éducation inclusive est un paradigme fondé sur la responsabilité de l’école en ce qui a trait à la réussite de l’ensemble des apprenants. Cette perspective, selon Thomazet (2008), s’inscrit dans une posture épistémologique de constructivisme social dans le sens où on considère que les difficultés qu’un élève éprouve ne lui sont pas imputables ; elles sont la résultante de sa rencontre avec une situation scolaire qui a été pensée pour lui, mais qui ne lui correspond pas toujours. Les théoriciens de l’approche inclusive considèrent l’éducation comme étant un droit fondamental (Ainscow et Miles, 2008 ; UNESCO, 2009) ; il s’agit d’un modèle d’école qui répond aux besoins de tous, que les élèves soient ou non en difficulté d’apprentissage ou d’adaptation (Ainscow et Miles, 2008 ; Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider, 2007 ; UNESCO, 2009 ; Vienneau, 2002 ; Slee et Allan, 2005 ; Zay, 2012).

L’éducation inclusive est ancrée dans des principes démocratiques et humanistes (Prud’homme et *al.*, 2011), appuyés par des valeurs d’équité et de justice sociale (Barton, 2010 ; Mittler, 2000 ; Potvin, 2013 ; UNESCO, 2008). Selon les principes humanistes, les êtres humains sont nés égaux et les inégalités sont le produit de diverses circonstances et constructions sociales (UNESCO, 2005). Pour Carlson Berg (2011, p.70), « l’équité consiste à reconnaître la présence d’identités multiples et fluides sans valoriser une manière d’être plus qu’une autre ». Plus largement, dans l’école, l’équité peut également renvoyer à la distribution des ressources en fonction des besoins des élèves, plutôt que de veiller à ce que chacun d’entre eux y ait accès également. La justice sociale renvoie, ici, « à l’élimination de la domination institutionnelle et de l’oppression des groupes

marginalisés » (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008, p.28). L'éducation inclusive repose sur un principe éthique et renvoie au droit à l'altérité ; les tenants de l'approche considèrent la diversité sociale, ethnoculturelle, linguistique et religieuse comme étant un atout plutôt qu'une faiblesse (Angelides, 2012 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Ducharme, 2007 ; Loreman et *al.*, 2010 ; Mittler, 2000). On renonce ainsi à stigmatiser ou à étiqueter les élèves, sans toutefois occulter ou nier les différences qui les caractérisent (Ainscow et Miles, 2008 ; Booth et Ainscow, 2002) ; on cherche plutôt à les transcender en les intégrant et en s'en nourrissant (Ducharme, 2007).

2.2.2.2 La transformation de l'école afin qu'elle s'adresse à tous les élèves

L'approche inclusive en éducation est étroitement liée à la pédagogie critique. L'intérêt pour cette perspective trace le chemin d'un important changement de paradigme en matière d'équité à l'école. L'objectif n'est plus l'égalité d'accès (massification scolaire) ou de traitement ; il s'agit plutôt d'employer des pratiques équitables et de s'adapter aux besoins différenciés des élèves afin de soutenir la réussite de chacun (Potvin, 2014 ; Sefa Dei, James, Karumanchery, Wilson et Zine, 2000 ; UNESCO, 2008, 2009). Vienneau (2002) parle de « faire de l'éducation ordinaire une éducation spéciale pour tous ». L'UNESCO (2008, p.11), quant à elle, invite le personnel scolaire à offrir « des contextes éducatifs taillés sur mesure » pour chaque élève. Prendre en compte les besoins de tous suppose une certaine réforme de l'école en ce qui a trait au curriculum et à la pédagogie. Une éducation qui se veut inclusive nécessite ainsi un processus de transformation culturelle (Armstrong, 2001) et structurelle (Ryan, 2006) de l'école. Pour l'UNESCO (2009), cela implique

D'engager des réformes de grande ampleur et de procéder à des adaptations du mode d'organisation et de gestion de l'école dont l'impact couvrirait tous les aspects de l'éducation scolaire. Mais cela exige surtout de redéfinir le rôle et les attributions de l'enseignant, de revoir les relations entre les élèves et les enseignants et de réexaminer la façon dont sont organisés les échanges dans la classe. (p.21)

D'autres auteurs estiment que le développement d'un environnement scolaire inclusif n'émerge pas nécessairement de transformations draconiennes dans l'organisation en place ou de l'introduction radicale de pratiques spécifiques (Ainscow et Sandill, 2010). Pour Ainscow et Miles (2008, p.31), « les approches plus prometteuses d'une inclusion

accrue partent du principe qu'il importe plutôt de faire et de défaire que d'appliquer un ensemble figé de méthodes ou de politiques ». Les auteurs suggèrent de d'abord prendre le temps de réfléchir et de discuter, en vue d'évaluer les pratiques et éventuellement, de les améliorer pour les rendre encore plus efficaces (Ainscow et Miles, 2008). Ainscow et Miles (2008, p.32) proposent aux enseignants et aux administrateurs scolaire de faire « des efforts coordonnés et durables pour adopter l'idée que les élèves ne pourront pas parvenir à de meilleurs résultats si les adultes ne changent pas de comportement ».

Une éducation inclusive requiert donc une certaine rupture avec des pratiques scolaires (enseignantes, pédagogiques, de gestion) plus traditionnelles puisqu'elle implique qu'on cherche à actualiser le plein potentiel de tous les élèves en employant des pratiques différenciées³⁶, innovantes (Thomazet, 2006) et propres à leurs besoins (Potvin, 2013). Prud'homme et *al.* (2011, p.16) soutiennent que, dans un environnement pédagogique, l'approche « se traduit par une conception dynamique et interactive de l'apprentissage, apprentissage dont chaque manifestation est unique et qui exige ajustements et flexibilité de la part de l'enseignant ». Ainscow et Miles (2008) parlent, quant à eux, d'écoles qui répondent à la diversité des élèves avec créativité. Dans ces milieux, « les enfants qu'il est difficile d'éduquer dans les écoles ordinaires ne sont pas considérés comme “ayant des problèmes”, mais comme une opportunité de remettre en question les méthodes [...] pour les rendre plus adaptées et plus souples » (Ainscow et Miles, 2008, p.32). Selon Thomazet (2008, p.129), on cherche ainsi à « créer les conditions de la réussite par la mise en place de dispositifs susceptibles de faire disparaître les désavantages des enfants étiquetés en difficulté ou handicapés ». On mise sur l'*empowerment* des jeunes et on les implique activement dans leurs apprentissages afin d'augmenter leur estime de soi et leur réussite scolaire (Loreman et *al.*, 2010). Le personnel scolaire est invité à avoir des attentes élevées à l'égard des élèves et à leur faire sentir qu'ils ont le droit d'entretenir de hautes aspirations (Booth et Ainscow, 2002).

³⁶ Pour Perrenoud (1995), « différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même façon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui ». (p.208)

Dans les écrits scientifiques, l'école inclusive n'est pas définie comme étant un environnement éducatif ayant atteint la perfection, mais plutôt, un lieu en constante évolution dont l'objectif est de tenir compte des besoins de chacun (Ainscow et Miles, 2008 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Ducharme, 2007 ; Loreman et *al.*, 2010). Il s'agit d'un processus qui n'est pas définitif et qui « nécessite une vigilance permanente » (Ainscow et Miles, 2008, p.24). Selon Manço (2015), il est nécessaire de déployer du temps et de l'énergie pour mettre en œuvre des pratiques inclusives. Le développement d'une telle culture dans un milieu scolaire consiste donc en « un mouvement dans une direction philosophique claire » (UNESCO, 2008, p.18), guidé par des valeurs inclusives et de collaboration (Booth et Ainscow, 2002). C'est ce qui permet d'assurer la pérennité de tels changements apportés à la culture d'une école. Selon Booth et Ainscow (2002, p.8), « c'est à travers la culture d'éducation inclusive d'une école que les changements, apportés aux politiques et aux pratiques, peuvent être assumés par les nouveaux membres du personnel et les nouveaux élèves ». De leur point de vue, il ne s'agit pas d'un modèle d'école transférable et applicable à tous les milieux ; chaque école doit mettre l'accent sur ce dont elle a besoin pour s'ajuster à ses élèves et les soutenir. Dans le même ordre d'idées, Manço (2015, p.23) soutient que « chaque école doit se donner ses propres objectifs en fonction de ses propres besoins et ses propres moyens ». Il décrit l'éducation inclusive comme étant un « challenge » à viser. Dans les prochaines sections de ce chapitre, nous conceptualisons les caractéristiques d'écoles en contexte de diversité dont la culture scolaire est dite inclusive.

2.3 Les caractéristiques d'une école dont la culture scolaire est inclusive en contexte de diversité

Selon Guyon (2013, p.3), les élèves issus de l'immigration ne constituent pas « un groupe homogène qui requiert une stratégie unique des acteurs scolaires ». En milieu scolaire pluriethnique, l'école doit donc s'adapter à la diversité et être en mesure de gérer la complexité qu'elle suscite. Elle peut soutenir la réussite à l'aide « de politiques, de programmes et d'encadrements éducatifs visant exclusivement ces élèves, mais aussi par l'établissement d'une culture ouverte à la diversité qui légitime, respecte et valorise les différences et favorise le vivre ensemble » (Bakhshaei, 2016, p.257).

L'éducation inclusive ne saurait être séparée de son contexte. L'environnement politique local et national dans lequel se trouve un milieu scolaire peut contribuer à appuyer ou à miner les valeurs et les pratiques inclusives qu'il souhaite prôner (Ainscow et Miles, 2008). Chaque école est ancrée dans un milieu et dans un contexte sociétal beaucoup plus large. Ce faisant, chaque établissement est influencé par une culture scolaire générale, fortement balisée par la définition d'un curriculum formel. Néanmoins, chaque école a une culture qui lui est propre dans le sens où elle est structurée autour d'un ensemble de normes, d'attitudes, de croyances, de comportements et de valeurs qui lui donnent une couleur particulière et qui ont un impact sur ses différents acteurs (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996). Une école dont la culture est inclusive est construite de sorte qu'elle permet de s'adapter à la diversité pour répondre aux besoins qu'elle suscite afin de soutenir la réussite et la résilience des élèves.

Sans occulter le rôle que peuvent jouer différents systèmes (ex. : gouvernement, commissions scolaires) de manière plus large, dans le cadre de cette thèse, nous avons choisi de nous intéresser, plus localement, au rôle des écoles et de la communauté qui les entourent. Dans les sections qui suivent, nous brossons un portrait des caractéristiques des différents acteurs qui gravitent dans et autour d'une école inclusive à la diversité.

2.3.1 L'importance de la direction et de son leadership

Traditionnellement, celui qui portait le chapeau de directeur d'école se souciait peu d'accompagnement pédagogique et occupait un rôle essentiellement bureaucratique et administratif : écrire des rapports, gérer des budgets ou engager du personnel (Macmillan, Meyer et Sherman, 2001). Puis, la profession s'est transformée à travers le temps. Au Canada et ailleurs, des conjonctures politiques, structurelles et sociales ont poussé à repenser et à redéfinir ce rôle (Macmillan et *al.*, 2001 ; Poirel et Yvon, 2012). À l'aube des années 1980, le mouvement d'amélioration de l'efficacité des écoles a incité à réorienter le rôle des chefs d'établissement scolaire dans une direction beaucoup plus pédagogique ; il marque ainsi les débuts d'une prise de conscience concernant l'importance de l'action des directeurs d'écoles à l'égard de la réussite des élèves et à l'amélioration du fonctionnement interne de l'école (Macmillan et *al.*, 2001). En outre, cette restructuration a eu des impacts sur la pratique des directeurs d'établissements

scolaires, notamment en ce qui a trait aux programmes d'études, aux méthodes pédagogiques, à l'évaluation des apprentissages et au passage des élèves d'un cycle à l'autre (Poirel et Yvon, 2012). Plusieurs gestionnaires d'école ont ainsi ajusté leurs pratiques en fonction des changements qui ont eu lieu au niveau de leurs tâches administratives, mais aussi, en raison de divers changements démographiques de la population canadienne qui ont généré de nouveaux défis dans le cadre de leur pratique (Cherkowski et Ragoonaden, 2016).

2.3.1.1 De l'engagement et du leadership de la direction

D'une école à l'autre, les besoins et les ressources ne sont pas les mêmes ; le rôle pédagogique que la direction doit occuper pour soutenir la réussite éducative peut donc varier. Des recherches nationales et internationales se sont intéressées au style de gestion et au leadership des directions qui permettent de soutenir la réussite éducative et la résilience d'élèves vulnérables (Archambault et Harnois, 2010 ; Bouchamma, 2016 ; Gouverneur, 2016 ; Mc Andrew et *al.*, 2015 ; Morrison et Redding Allen, 2007 ; Waxman, Gray et Padròn, 2004). Selon Archambault et Harnois (2010), dans les milieux où les élèves cumulent des vulnérabilités socioscolaires, les directions doivent parfois faire preuve de qualités, d'aptitudes et d'attitudes précises, comme d'un engagement à l'égard des apprentissages des élèves, d'une capacité à créer un climat positif ou d'une capacité à mobiliser des ressources et à résoudre des problèmes.

La direction d'une école détient le mandat d'orchestrer la gestion des ressources de l'établissement. Il lui revient ainsi d'assurer « l'identification, l'acquisition, l'affectation, la coordination et l'utilisation des ressources sociales, matérielles et culturelles qui établissent les conditions préalables à l'enseignement et aux apprentissages » (Spillane, Halverson et Diamond, 2008, p.130). En contexte de diversité, la mobilisation des ressources (humaines, matérielles et économiques) doit être à la hauteur des défis posés par la réalité des élèves et de leur famille afin de soutenir la réussite éducative et la résilience (Bouchamma, 2016). La direction d'une école qui se veut inclusive est invitée à planifier et à administrer les ressources selon les besoins le plus équitablement (Beaupré et *al.*, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002). En se basant sur la synthèse de plusieurs études québécoises qui concernent les élèves immigrants et leur famille, Mc Andrew et

Audet (2013) mettent en exergue l'importance de l'accès à des services de soutien et à des activités parascolaires variées. Les recherches recensées révèlent que l'absence de ce type de ressource a été ciblée comme étant un facteur de risque. De plus, les auteures indiquent que la présence d'installations scolaires délabrées ou peu attrayantes constitue également des facteurs de risque pour ces jeunes. La synthèse réalisée illustre ainsi l'importance de la mobilisation des ressources, tant matérielles qu'humaines, pour soutenir la réussite et la résilience d'élèves qui vivent un cumul de vulnérabilités socioscolaires (Mc Andrew et Audet, 2013). Morrison et Redding Allen (2007) soulignent, eux aussi, l'importance d'offrir aux jeunes qui sont vulnérables la chance de participer à un éventail varié d'activités parascolaires qui impliquent d'autres élèves de l'école (ex. : journaux étudiants, troupes de théâtre ou groupes de musique) afin de favoriser un sentiment d'appartenance ainsi que de soutenir leur résilience. La recherche de Kamanzi et *al.* (2007) révèle également l'importance du capital d'une école et met en évidence son influence sur la réussite. Dans le cadre de cette étude, les chercheurs ont développé un modèle qui soutient l'hypothèse selon laquelle les ressources d'un établissement scolaire (ex. : activités relatives à la lecture, les sources de lecture elles-mêmes et autres activités culturelles comme le théâtre ou les visites au musée) peuvent aider les jeunes de milieux défavorisés à surmonter les défis découlant de leur origine sociale.

De nombreux auteurs mettent l'accent sur l'importance du leadership dans une école qui souhaite embrasser une culture inclusive (Ainscow et Sandill, 2010 ; Bélanger, 2010 ; Beaupré et *al.*, 2010 ; Evans, 2007a ; McMaster, 2015 ; Rousseau, 2010 ; Rousseau et Prud'homme, 2010 ; Ryan, 2006 ; Riehl, 2000 ; UNESCO, 2008). C'est la direction qui donne le « ton » à la mise en œuvre d'un tel projet ; il lui incombe ensuite, en partie, de soutenir un climat propice à sa pérennité (Bélanger, 2010). La solidité de son leadership est donc un des aspects clés qui permet de mettre en place les conditions nécessaires au fonctionnement d'une école inclusive en contexte de diversité et de les maintenir (Beaupré et *al.*, 2010 ; Evans, 2007a). L'engagement de la direction est essentiel en raison de la place que cet acteur occupe dans l'école, mais aussi, au sein de la commission scolaire (Rousseau et Prud'homme, 2010). Mc Andrew et *al.* (2015), à partir de recherches québécoises recensées, soulignent que les élèves qui ont décroché ou qui

sont en situation d'échec sont nombreux à dépeindre la direction de leur école comme étant à peu près absente de leur parcours, hormis les situations de sanction disciplinaire pendant lesquelles elle doit intervenir. Dans une école inclusive, celui qui occupe le poste de direction peut ainsi soutenir la réussite éducative des élèves, à condition d'exercer un leadership qui lui permet d'être engagé et mobilisé. Une gestion inclusive de la diversité demande également de faire preuve de souplesse et de s'adapter aux caractéristiques de la clientèle scolaire (Angelides, 2012).

Plusieurs chercheurs qui se sont intéressés à la culture scolaire d'écoles inclusives ont souligné l'importance pour la direction de faciliter un climat de collaboration dans l'école et de soutenir chaque acteur de manière individuelle également (Ainscow et Sandill, 2010 ; Amoranistis, 2016 ; Beaupré et *al.*, 2010 ; Gouverneur, 2016 ; Loreman et *al.*, 2010 ; Manço, 2016 ; Rousseau et Prud'homme, 2010). Les enseignants qui souhaitent adopter des manières informelles et différentes d'enseigner ont généralement besoin de se sentir soutenus (Ainscow et Sandill, 2010). D'après Gouverneur (2016),

L'école inclusive ne peut exister que si ses enseignants et acteurs bénéficient eux-mêmes d'un cadre inclusif qui valorise leur travail, leurs partenariats et leur participation. L'exemple doit venir d'en haut. Il est important que les structures de l'école adoptent cette démarche et fassent savoir qu'elles fonctionnent de manière inclusive. (p.21)

La direction d'une école qui se veut inclusive est également appelée à s'assurer de définir et de distinguer les rôles de chacun, en plus de s'assurer de les faire respecter (Beaupré et *al.*, 2010). En outre, elle est engagée dans son milieu ; elle connaît les parents et les membres de la communauté, et cherche à travailler avec eux pour promouvoir la réussite éducative de l'ensemble des apprenants (UNESCO, 2008). Le leadership, dans l'école et dans la communauté, implique de mobiliser l'ensemble des acteurs scolaire afin d'exploiter les ressources nécessaires à la réussite des élèves (Spillane et *al.*, 2008). Ainsi, la direction s'impose comme médiateur entre les enseignants, les parents et les membres de la communauté afin de promouvoir la collaboration et la participation de tous (Beaupré et *al.*, 2010).

2.3.1.2 Un leadership transformatif et partagé

Pour assurer une gestion inclusive de la diversité, la direction est invitée à être porteuse d'un discours et d'attitudes favorables à l'altérité auprès de ses collègues afin de promouvoir l'équité (Bouchamma, 2016 ; Rousseau et Prud'homme, 2010). À travers son leadership, elle devient la porte-parole de valeurs comme la justice sociale et l'équité, et faire la promotion de pratiques inclusives (Ainscow et Sandill, 2010 ; McMaster, 2015 ; Ryan, 2006 ; Riehl, 2000 ; UNESCO, 2008). Selon Riehl (2000), il revient à la direction de chercher à influencer le climat de l'école et à rallier l'ensemble de la communauté éducative autour d'enjeux relatifs à la diversité. Elle doit faire preuve de qualités et de compétences qui lui permettent de guider les autres membres de l'équipe vers une pédagogie de conscientisation et d'action qui favorise la réussite scolaire de l'ensemble des apprenants (Gaudet et Lapointe, 2008). On suggère ainsi à la direction d'une école en contexte de diversité de faire l'acquisition de *connaissances* concernant le pluralisme ethnoculturel, mais aussi, de développer un *savoir-agir* qu'elle sache mettre en action afin de soutenir l'expérience socioscolaire des élèves issus de l'immigration (Bouchamma, 2016).

Certains auteurs proposent que, pour assurer une gestion inclusive, la direction devrait adhérer à une posture de leadership transformatif³⁷ (Blair, 2002 ; Riehl, 2000 ; Rousseau et Prud'homme, 2010 ; Shields, 2010). Cette posture, qui s'apparente aux théories critiques, s'inscrit dans un courant de pensée où la direction constitue la pierre angulaire de toute école qui souhaite adopter des pratiques qui soutiennent la réussite de tous. William Foster, un précurseur de l'application de la théorie du leadership transformatif au domaine de l'éducation, a plaidé pour un style de gestion aspirant à la transformation et à l'*empowerment* des organisations. Selon Shields (2010), il était d'avis qu'un chef

³⁷ Shields (2010) distingue trois théories du leadership dominantes dans le champ de l'administration scolaire : transactionnel, transformationnel et transformatif. Elle explique qu'il ne faut pas les employer de manière interchangeable puisqu'ils ne sont pas analogues et que leurs visées ne sont pas les mêmes. Le leadership transactionnel implique une transaction réciproque entre différents protagonistes, tandis que le leadership transformationnel met l'accent sur l'amélioration des pratiques et l'efficacité d'une organisation. Sans être synonymes, les concepts de leaderships transformatif et transformationnel partagent un désir de changement ou de transformation qui ne se situe toutefois pas au même niveau. Les leaders transformatifs ont la volonté d'amener des changements profonds et significatifs en ce qui concerne l'équité et la justice sociale au sein de leur établissement scolaire et, même, au-delà de celui-ci. En reliant leurs actions en milieu scolaire à des contextes sociaux beaucoup plus larges que celui de l'école, ces leaders ont le potentiel d'être des agents de changement.

d'établissement devait se mobiliser afin de transformer les pratiques déficitaires en place plutôt que de se contenter du statu quo. Depuis Foster, de nombreux auteurs se sont attardés au leadership transformatif dans les milieux scolaires qui militent pour l'équité et la justice sociale (Archambault et Harnois, 2009 ; Blair, 2002 ; Garon et Archambault, 2010 ; Gaudet et Lapointe, 2008 ; Gélinas Proulx et Shields, 2016 ; Riehl, 2000 ; Rousseau et Prud'homme, 2010 ; Shields, 2010).

Les leaders transformatifs sont au fait des inégalités dans la société et des enjeux qui entourent la pauvreté. Ils remettent en question l'usage inapproprié du pouvoir et des privilèges qui perpétuent les injustices (Gélinas Proulx et Shields, 2016 ; Shields, 2010). Dans le même ordre d'idées, les leaders qui luttent pour la justice sociale rejettent les croyances et les préjugés (relativement à l'ethnicité, la culture, la pauvreté, les rapports de classe, la diversité, les différences, les injustices, la réalité des familles, les rapports homme-femme, les rapports de pouvoir, la religion, etc.) (Archambault et Harnois, 2009). D'après Gaudet et Lapointe (2008, p.62), les leaders transformatifs souhaitent ainsi promouvoir « l'émancipation des groupes ayant souffert ou vivant toujours de la discrimination ». En milieu scolaire, ces leaders connaissent leur milieu ainsi que les enjeux qui lui sont propres ; leur engagement envers les élèves vulnérables est moral et ils sont à la recherche de pratiques qui font une différence (Archambault et Harnois, 2009). Ils savent valoriser et cultiver la diversité, leur objectif étant de modifier les pratiques en place afin de favoriser l'équité et la justice sociale, et d'éviter l'exclusion (Gaudet et Lapointe, 2008). Il s'agit d'agents de changement flexibles qui savent composer avec l'imprévu. Pour que des transformations s'opèrent, ils savent également faire preuve de courage lorsqu'ils sont en présence d'individus qui font preuve de résistance (Gélinas Proulx et Shields, 2016 ; Shields, 2010). Ces leaders mettent l'accent sur un curriculum qui valorise notamment la justice sociale, les capacités d'apprentissage, les attentes élevées, la différenciation, l'intégration et la discipline (Archambault et Harnois, 2009). Ils se donnent le mandat de soutenir la réussite éducative de tous les élèves, en plus d'être à la quête d'une meilleure vie collective. Selon Shields (2010), les leaders transformatifs cultivent la volonté d'amener des changements profonds et significatifs au sein de leur établissement scolaire, voire même au-delà de celui-ci.

Dans les milieux scolaires inclusifs, le pouvoir décisionnel n'appartient pas exclusivement à celui qui porte le chapeau de la direction (Ainscow et Miles, 2008 ; Ainscow et Sandill, 2010 ; Angelides, 2012 ; Blair, 2002 ; Loreman et *al.*, 2010 ; Potvin, 2013 ; UNESCO, 2008) ; le leadership est partagé, le directeur étant le chef de file de l'organisation ou le « responsable des responsables » (Ainscow et Miles, 2008, p.34). Il est ainsi invité à adhérer à un style de leadership qui encourage différents acteurs à assumer un rôle de leader et à s'impliquer³⁸, tout en sollicitant les idées de ses collègues (Loreman et *al.*, 2010). Ce faisant, l'expertise de chacun doit être valorisée et pleinement exploitée (Booth et Ainscow, 2002). À partir de différentes recherches qu'elles ont inventoriées, Pereira Braga et Magnan (2015) recensent des pratiques de gestion innovantes en contexte de diversité qui soutiennent une éducation inclusive. Les auteures citent, notamment, l'étude d'Adalbjarnardottir et Runarsdottir (2006), menée dans une école primaire islandaise en milieu pluriethnique, qui a mis en lumière des pratiques de gestion participative de la direction. En voici quelques exemples : la mobilisation de l'équipe à travers l'analyse de leur environnement de travail, une pratique qui a permis à tous les acteurs de participer au processus de réflexion concernant les changements à apporter en contexte de diversité dans cette école ; la mise en place d'un comité chargé de répondre aux inquiétudes ou aux questions de l'équipe concernant la diversité pluriethnique dans l'école. Selon Pereira Braga et Magnan (2015), le partage du leadership, en contexte de diversité, consiste ainsi à développer une vision partagée du pluralisme et de l'éducation inclusive. Une direction dont les pratiques sont congruentes avec un tel style de gestion prend soin d'analyser son environnement de travail en collaboration avec les membres du personnel scolaire ; les décisions sont prises en équipe afin de cibler les changements à apporter à l'égard de la diversité.

Dans une école inclusive, le leadership est partagé entre les adultes — de tous corps professionnels — mais aussi, d'une certaine manière, avec les plus jeunes. Mc Andrew et *al.* (2015, p.158) soulignent que les jeunes issus de l'immigration ont besoin d'un climat qui met l'accent sur « le respect et la valorisation de l'autonomie qui prévaut à l'école

³⁸ Blair (2002) soutient qu'il peut, toutefois, être difficile d'exercer un leadership de style partagé puisqu'il faut trouver l'équilibre entre la prise en compte de l'opinion des acteurs de l'école d'une part et, d'autre part, prendre des décisions impopulaires à l'occasion. L'auteur pense qu'en contexte scolaire de diversité, la direction devrait adopter un style de leadership tantôt distribué et parfois moins, au gré des situations.

québécoise (qu'ils contrastent souvent avec la situation vécue au pays d'origine) ainsi que la participation des élèves à la prise de décision sur divers aspects de la vie scolaire qui les concernent ». Une synthèse de plusieurs recherches québécoises en milieux scolaires pluriethniques a mis en lumière des caractéristiques d'écoles fréquentées par des élèves en situation d'échec ou ayant décroché. On y souligne divers aspects négatifs liés aux sanctions disciplinaires (ex. : suspensions) et à l'obsession à l'égard de la sécurité. A contrario, des élèves estiment qu'ils auraient eu besoin d'évoluer dans un contexte moins autoritaire (Mc Andrew et *al.*, 2015).

Les différents intervenants d'une école inclusive se donnent ainsi le mandat de soutenir la participation des élèves (Ainscow et Miles, 2008 ; Ainscow et Sandill, 2010 ; Bauer et Shea, 1999 ; Ducharme, 2007 ; Loreman et *al.*, 2010). Ils cherchent à favoriser leur implication et leur *empowerment* en prenant en compte leur voix (Ainscow et Sandill, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Loreman et *al.*, 2010). Les adultes cherchent à pousser chaque élève pour qu'il mette à profit son potentiel et qu'il se dépasse (Bauer et Shea, 1999). Ils offrent aux jeunes des occasions de discuter et sollicitent leur opinion concernant les façons d'améliorer leur environnement scolaire ; en retour, leur point de vue est réellement pris en compte (Booth et Ainscow, 2002). Dans une école inclusive, il peut y avoir un comité d'élèves afin de favoriser l'engagement et la participation des plus jeunes (Manço, 2016). Les adultes sont invités à soutenir l'initiative d'élèves qui souhaitent mettre sur pied des projets ou des activités qui font la promotion d'un milieu d'apprentissage inclusif, d'une culture d'acceptation et de respect, et de la création d'un climat scolaire sécuritaire et positif. Par ailleurs, Booth et Ainscow (2002) soutiennent que, dans une telle école, l'exclusion comme mesure disciplinaire n'est pas mise de l'avant. On favorise plutôt le dialogue ainsi que la recherche de solutions proactives et même l'autodiscipline.

Le directeur n'est donc pas le seul acteur clé d'une école qui se veut inclusive. Un document de l'UNESCO (2008, p.19) stipule que les structures hiérarchiques sont « remplacées par une responsabilité partagée dans une communauté qui dès lors se retrouve caractérisée par des valeurs et des espérances communes ». Dans les sections qui

suivent, nous illustrons le rôle qu'occupent les autres protagonistes qui évoluent dans un milieu scolaire inclusif à la diversité.

2.3.2 Les attitudes et les pratiques pédagogiques des membres de l'équipe-école

Au Québec et ailleurs, divers auteurs ont révélé le fort potentiel de tuteurs de réussite et de résilience des membres d'une équipe-école (Anaut, 2006 ; Cyrulnik, 1999 ; De Plaen, 2004 ; Gosselin-Gagné, 2012 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Mc Andrew et Audet, 2013 ; Wang et *al.*, 1994). Les enseignants sont des témoins privilégiés de l'expérience socioscolaire de leurs élèves ; ce statut leur octroie un certain pouvoir sur la résilience d'élèves à risque. Dans une école dite inclusive, les enseignants sont donc invités à se mobiliser afin de soutenir la réussite éducative de chacun (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006).

Les enseignants, qui ont ce profil de tuteur de réussite et de résilience scolaires, sont souvent dépeints comme étant des adultes optimistes qui mettent l'accent sur les forces des élèves par des rétroactions positives ; ils soutiennent l'*empowerment* de ces derniers en leur inculquant qu'ils ont le pouvoir d'influencer leur propre succès (Bernard, 1991 ; Hendersen et Milstein, 2003 ; Waxman et *al.*, 2004 ; Wang et *al.*, 1994). Selon Waxman et *al.* (2004), ces enseignants soutiennent la réussite d'enfants qui vivent de l'adversité parce qu'ils savent leur fournir un soutien en les écoutant et en validant leurs émotions ; ils sont empathiques, respectueux et compatissants envers ce que les élèves vivent à l'intérieur ou en dehors de l'école. Les résultats de la recherche de Kamanzi et *al.* (2007) ont mis en lumière l'importance de l'appui et de l'attention que portent les enseignants à leurs élèves comme facteurs de réussite et de résilience potentiels chez des jeunes à risque en milieu défavorisé. À partir de recherches recensées, Mc Andrew et Audet (2013, p.2) brossent quant à elles un portrait type de « l'enseignant-modèle », en contexte de diversité plus particulièrement, qu'elles décrivent comme étant intéressé à ses élèves, engagé envers leur réussite, disponible, compétent ; celui-ci est capable d'expliquer les contenus enseignés en les rendant intéressants et signifiants. Dans une publication plus récente, Mc Andrew et *al.* (2015) ajoutent qu'au plan relationnel, il est respectueux envers ses élèves et qu'il cherche à établir une complicité avec eux, tout en soutenant leur autonomie. Les élèves rencontrés par Gosselin-Gagné (2012), des enfants allophones

récemment immigrés ayant un parcours de réussite, dépeignent leurs enseignants de manière similaire : ils sont engagés et disponibles, ils inspirent la confiance et sont outillés pour comprendre et prendre en compte les besoins des élèves. Pour les enfants issus de l'immigration, les enseignants de classes d'accueil sont souvent décrits comme étant des tuteurs de réussite et de résilience (Gosselin-Gagné, 2012 ; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016). Mc Andrew et Audet (2013) indiquent qu'à l'inverse, les jeunes en situation d'échec ou de décrochage dépeignent parfois leurs enseignants comme étant peu disponibles, portant peu d'intérêt à leur réussite et ayant de faibles attentes à leur égard.

Plusieurs auteurs québécois du domaine de l'éducation mettent l'accent sur l'importance des compétences interculturelles (Armand, 2013 ; Bouchamma, 2009a, 2016 ; Gélinas Proulx et *al.*, 2014 ; Mc Andrew et *al.*, 2015 ; Potvin et Larochelle-Audet, 2016 ; Steinbach, 2016). En contexte de diversité, les membres du personnel devraient être outillés pour comprendre les besoins du milieu dans lequel ils travaillent, pour être en mesure d'agir en fonction de ceux-ci et d'ajuster leurs pratiques (Ainscow et Miles, 2008 ; Bouchamma, 2009a). Ils doivent être compétents, motivés et adopter une posture de leaders eux aussi (Loreman et *al.*, 2010). Ainscow et Miles (2008, p.24) soutiennent « que la participation et l'apprentissage de tous les élèves ne seront pas significatifs si on fait fi de leurs identités et de leur environnement familial ». La connaissance ainsi que la compréhension des parcours migratoires des jeunes (historicité, projet, socialisation et dynamique familiale) permettent souvent de mieux intervenir auprès d'eux afin de soutenir leur réussite scolaire (Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016). Les divers intervenants sont donc invités à être ouverts, à être curieux et à chercher à connaître le vécu des élèves afin de pouvoir leur apporter un sentiment de sécurité et d'appartenance (Ainscow et Miles, 2008 ; Evans, 2007a ; TCRI, 2016). Armand (2013, p.84) soutient que « plus que jamais, le Québec a besoin de professionnels de haut niveau dans le monde de l'éducation, aptes à gérer des situations complexes et à œuvrer en contextes de diversité ». À travers leur formation, les membres du personnel scolaire doivent acquérir des compétences en matière de prise en compte du pluralisme culturel, linguistique et religieux, en plus de faire l'examen de leurs attitudes personnelles et de se doter d'autres connaissances concernant les inégalités sociales et scolaires (Mc Andrew et *al.*, 2015).

Dans une école inclusive, le personnel est invité à acquérir des connaissances concernant la diversité.

Pour répondre aux défis et aux inégalités qui se présentent à eux, les acteurs scolaires doivent avoir conscience des facteurs d'inégalités ou d'exclusion afin de pouvoir prendre en compte les différences de besoins cognitifs, physiques ou affectifs dans leur école. Ils doivent donc développer certains savoirs, liés aux réalités locales et mondiales, et une compréhension holistique, intersectionnelle et systémique des facteurs, processus et pratiques qui affectent les droits des enfants, leurs trajectoires ou réussite éducative. (Potvin, 2013, p.19)

Pour soutenir la réussite de l'ensemble des apprenants, on suggère également aux divers praticiens d'entretenir des attitudes positives au sujet de l'altérité (Ainscow et Miles, 2008 ; Loreman et *al.*, 2010). Lorsque les intervenants scolaires ont des attitudes négatives à cet égard, ils sont invités à faire l'effort de s'éloigner leur posture personnelle et de se décentrer le plus possible afin que cette dernière ne teinte pas leur pratique. Plusieurs auteurs soutiennent que les attitudes, croyances, valeurs, connaissances et pratiques des enseignants contribuent à soutenir le développement, ainsi que la pérennité d'une culture scolaire inclusive à la diversité (Ainscow et Miles, 2008 ; Bélanger, 2010 ; Loreman et *al.*, 2010 ; UNESCO, 2008). Il s'agit d'acteurs clés de cette philosophie en laquelle ils sont appelés à croire pour qu'on puisse la mettre en œuvre (Ainscow et Miles, 2008). Les attitudes des enseignants peuvent avoir un impact en matière d'apprentissages, d'estime de soi, de motivation, de sentiment d'appartenance et de réussite scolaire (Bélanger, 2010). Par conséquent, il apparaît essentiel qu'ils prennent conscience du fait que la façon dont ils se représentent la diversité peut avoir un impact sur leur pratique ainsi que sur les élèves (Ainscow et Miles, 2008). Ainscow et Miles (2008) estiment que

Même les méthodes pédagogiques les plus avancées seront inefficaces si elles sont appliquées par des enseignants qui considèrent implicitement ou explicitement que certains élèves sont défavorisés ou ont besoin de rattraper le niveau, dans le meilleur des cas, ou dans le pire, sont déficients et dans l'incapacité d'être au niveau. (p.26)

Selon Gouverneur (2016), les enseignants ont tendance à s'investir davantage dans une philosophie d'éducation inclusive lorsqu'ils se sentent concernés, reconnus et valorisés. En plus d'un besoin de formation (initiale et continue) qui leur permet de répondre aux besoins diversifiés des élèves (Ducharme, 2007 ; Plaisance et *al.*, 2007 ; UNESCO,

2008), les enseignants doivent se sentir soutenus à travers l'accès à différentes ressources (Booth et Ainscow, 2002). Ils ont également besoin de sentir qu'on leur accorde du temps pour se consacrer et pour s'impliquer pleinement à la mise en œuvre de pratiques inclusives (Ainscow et Miles, 2008 ; Bélanger, 2010). Selon Ainscow et Miles (2008), les écoles inclusives adoptent des approches constructivistes de l'enseignement et de l'apprentissage. Les enseignants sont appelés à se sentir imputables relativement à la responsabilité de trouver des façons créatives de soutenir les apprentissages et la participation tous les élèves (Ainscow et Miles, 2008 ; Booth et Ainscow, 2002). Dans un contexte scolaire inclusif, les pratiques pédagogiques sont différenciées et adaptées aux besoins des élèves (Potvin, 2013) ; la diversité est reconnue et prise en compte à travers celles-ci. Les enseignants et autres intervenants sont donc invités à chercher à diminuer l'impact des inégalités à l'aide des ressources disponibles (Booth et Ainscow, 2002). En ce qui a trait aux devoirs, ils peuvent être modifiés si des enseignants estiment qu'ils ne correspondent pas à certains enfants ou que ces derniers ne reçoivent pas le soutien nécessaire à la maison pour les accomplir ; les enseignants peuvent également offrir la chance aux élèves de faire leurs devoirs à l'école. Pour soutenir la réussite ainsi que l'*empowerment*, les élèves peuvent également être consultés afin de déterminer les règles de classe et cibler des façons d'améliorer le climat. Booth et Ainscow (2002) estiment que, lorsque les élèves ont des difficultés, on peut les engager dans la résolution de la problématique en les questionnant pour comprendre ce dont ils ont besoin.

En milieu scolaire pluriethnique, en plus d'être reconnue et prise en compte, l'altérité doit être valorisée à travers les différentes pratiques professionnelles. Kanouté et *al.* (2008) se sont intéressées aux trajectoires de réussite d'élèves immigrants de Montréal et de Sherbrooke. À la lumière de leurs analyses, elles expliquent qu'« un enseignement ouvert à la diversité et une pédagogie empreinte de créativité (compétence, proximité, autonomie) » (p.285) peut soutenir la réussite des élèves. Dans le même ordre d'idées, Mc Andrew et *al.* (2015), d'après la recension de diverses études qualitatives (nationales et internationales) qui se sont penchées sur la réussite chez des élèves issus de milieux défavorisés ou de minorités marginalisées, concluent « que les écoles les plus efficaces ne sont pas les plus révolutionnaires, mais celles qui établissent un équilibre adéquat entre les méthodes traditionnelles et l'innovation pédagogique » (p.153). Il est reconnu que la

prise en compte ainsi que la valorisation des langues maternelles des jeunes allophones en milieu scolaire ont un impact positif sur leurs apprentissages (ex. : apprentissage d'une nouvelle langue et de nouveaux savoirs, rapport à la scolarisation), mais aussi sur leur identité ainsi que sur certaines dimensions socioaffectives de leur existence, comme le sentiment d'appartenance (Armand, 2012a ; Mc Andrew et *al.*, 2015). D'après Kanouté et *al.* (2008), lorsque les élèves allophones récemment immigrés sentent que leur(s) langue(s) d'usage sont dévalorisées, cela peut engendrer une certaine vulnérabilité identitaire chez eux. Armand, Dagenais et Nicollin (2008) sont du même avis. Elles soutiennent qu'

En milieu scolaire, chez certains enfants, la non-reconnaissance de l'existence de la langue de la famille (qu'il s'agisse d'une langue de l'immigration, d'une langue régionale, d'une langue des communautés autochtones ou autre), différente de celle de l'école, peut se traduire par une « insécurité linguistique », un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre. (p.47)

Dans une école inclusive à la diversité, les enseignements reflètent les origines et les intérêts des enfants (Booth et Ainscow, 2002). Selon Booth et Ainscow (2002), on encourage les élèves à s'engager dans tous les aspects de leur éducation en mobilisant l'ensemble de leurs ressources, ce qui implique les connaissances et expériences acquises à l'extérieur de l'école. Dans le même ordre d'idées, Lafortune et Kanouté (2011) plaident pour qu'en classe, on incite les élèves à utiliser leurs références socioculturelles non conflictuelles avec la culture scolaire québécoise et que des efforts soient faits afin de socialiser les élèves au contexte de la société d'accueil. Le curriculum, formel et informel, doit également refléter la diversité et être adapté au vécu de chaque enfant, sans quoi certains d'entre eux peuvent avoir l'impression qu'on ne les reconnaît pas, ce qui peut induire un manque d'intérêt envers l'école et des échecs scolaires (Bouchamma, 2009a). D'après Mc Andrew et *al.* (2015), bien que

Ce facteur semble jouer différemment selon le degré de marginalisation des communautés et de leur culture sur le plan national et international [...] l'éradication des stéréotypes individuels ou des biais collectifs à l'égard de certains groupes dans le matériel didactique s'impose pour éviter que l'élève n'ait l'impression qu'une intégration scolaire réussie implique de renier ses

origines ou de vivre de manière schizophrénique dans deux univers parallèles.
(p.131)

Mc Andrew et *al.* (2015) soulignent d'autres moyens employés par des écoles afin de reconnaître et de valoriser la diversité : affichage dans les couloirs, adoption de codes de vie valorisant la diversité, légitimité du multilinguisme dans les échanges informels à l'école, projets pédagogiques qui reflètent le pluralisme, etc. Des politiques « tolérance zéro » au regard de la discrimination et du racisme comptent également parmi les caractéristiques recensées par l'équipe de recherche. Certaines recherches recensées par Mc Andrew et *al.* (2015) plaident également pour la pertinence d'engager du personnel dont le profil reflète le pluralisme, afin que les élèves et les familles ressentent la possibilité de recevoir un traitement équitable dans le système scolaire et de réussir au sein de celui-ci.

En contexte de diversité, l'accès à des programmes adaptés, à des services et à des personnes-ressources est essentiel pour atténuer les difficultés de certains élèves et de leur famille (Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard, 2004). Lorsque nécessaire, des interprètes peuvent être mobilisés afin de faciliter la communication (Booth et Ainscow, 2002). Dans un contexte scolaire inclusif, d'autres professionnels de l'équipe-école jouent eux aussi un rôle essentiel parce qu'ils permettent de répondre à certains besoins (Bauer et Shea, 1999 ; Ducharme, 2007). Il s'agit notamment d'orthopédagogues, de psychologues scolaires, d'orthophonistes, de psychoéducateurs, de techniciens en éducation spécialisée et d'interprètes. Borri-Anadon (2014, 2016) s'est intéressée au travail d'orthophonistes en contexte de diversité. Étant donné la nature de leur profession, qui concerne l'évaluation et le classement d'élèves, il est essentiel qu'ils développent des compétences interculturelles afin de cibler précisément les besoins des élèves et d'employer des pratiques équitables. Les éducateurs spécialisés, quant à eux, partagent avec d'autres acteurs (ex. : les enseignants, la direction, les parents) le mandat de soutenir les apprentissages scolaires. Leur rôle « consiste principalement à offrir des services spécialisés à l'enfant en fonction de ses besoins, mais il peut aussi résider en termes de soutien aux parents en les accompagnant, par exemple, lors des visites en milieu scolaire, et ce, dans le but de les informer » (Beaupré et *al.*, 2010, p.137). Les orthopédagogues, de leur côté, sont spécialistes de la différenciation pédagogique. Ce faisant, ils connaissent

l'importance de reconnaître chaque élève dans son ensemble et selon ses particularités (forces, faiblesses, besoins, etc.), des qualités indispensables au bon fonctionnement d'une école inclusive (Beaupré et *al.*, 2010). Un orthopédagogue peut aider un enseignant à adapter son enseignement ou son matériel didactique afin qu'il puisse s'adresser à tous en classe. La direction de l'école peut également déléguer à un orthopédagogue la coordination des plans d'intervention. Enfin, il peut travailler de pair avec les parents afin d'offrir des conseils pour l'accompagnement scolaire à la maison (Beaupré et *al.*, 2010). Les psychologues scolaires peuvent aussi jouer un rôle important dans une école inclusive. Ces professionnels, selon Beaupré et *al.* (2010, p.139), participent « aux actions liées à la prévention des difficultés scolaires, à l'élaboration du projet pédagogique de l'école, à la conception et au suivi des mesures d'aides individuelles ou collectives et d'inclusion auprès des jeunes ayant des besoins particuliers ». Ce faisant, les psychologues scolaires peuvent jouer le rôle de personnes-ressources afin d'assurer le lien entre les différents acteurs impliqués et, par le fait même, soutenir la mise en place ainsi que la pérennité des pratiques inclusives.

Différents auteurs suggèrent de s'attarder à la qualité du climat social général de l'école, au lieu de miser exclusivement sur les gestes isolés de certains acteurs pour soutenir les élèves qui vivent de l'adversité (Cefai, 2007 ; Cyrulnik, 2007 ; LeBlanc, 2007). Pour parler d'écoles inclusives à la diversité, en plus des attitudes personnelles et des pratiques, il semble donc indispensable d'examiner les dynamiques socioprofessionnelles qui ont un impact sur la culture scolaire d'une école.

2.3.3 Le climat ainsi que les dynamiques socioprofessionnelles

En contexte de diversité, la qualité du climat de l'école est importante. Le climat, comme défini par le dictionnaire Larousse en ligne, renvoie à « l'ensemble des conditions de vie, des circonstances qui agissent sur quelqu'un : milieu, ambiance, contexte ». Des élèves issus de l'immigration qui ont un parcours scolaire escarpé affirment avoir fréquenté un milieu scolaire peu attrayant sous plusieurs angles (Kanouté et *al.*, 2008 ; Mc Andrew et Audet, 2013). Booth et Ainscow (2002) suggèrent à un établissement qui se veut inclusif d'être bien entretenu, accueillant et de refléter la diversité, de l'aménagement du hall d'entrée et des corridors, jusqu'à la composition du personnel. Au niveau relationnel, on

propose de soutenir un environnement convivial et positif. Les différents membres du personnel devraient se respecter, peu importe leur sexe, leur origine ethnique, leur classe sociale ou leur champ d'expertise (Booth et Ainscow, 2002). Cette exigence de respect s'applique aussi bien aux interactions entre adultes qu'avec les élèves. Les événements importants, comme des naissances ou des décès, sont reconnus et soulignés ; les acteurs reçoivent du soutien lorsqu'ils vivent des situations difficiles. Selon Booth et Ainscow (2002, p.84), « l'école soutient de façon active le retour à l'école et la participation des élèves qui ont vécu un deuil, une maladie chronique ou une longue absence ». En outre, les situations de violence et d'intimidation doivent être prises en charge (Booth et Ainscow, 2002).

Booth et Ainscow (2002) soutiennent que, dans un environnement scolaire inclusif, tout le monde doit sentir qu'il a sa place, ce qui implique des protocoles ou des rituels d'accueil et de départ. Lorsqu'il y a de nouveaux membres du personnel qui s'ajoutent, l'équipe est invitée à soutenir leur intégration socioprofessionnelle ; on évite ainsi qu'ils se sentent comme des étrangers. Selon Booth et Ainscow (2002), il peut s'agir d'un parrain ou d'une marraine dont l'objectif est d'inclure les nouveaux venus à l'équipe. En ce qui a trait aux élèves, qu'ils arrivent en début d'année ou en cours de route, les auteurs parlent de l'importance de se doter d'un « programme d'initiation » (p.70) afin de soutenir leur accueil ; on peut également les jumeler avec un camarade afin de soutenir leur intégration. Puis, au fil du temps, il est suggéré de chercher à savoir si l'élève a réussi à s'adapter à son nouvel environnement (Booth et Ainscow, 2002). Les nouveaux parents, quant à eux, ont besoin d'être informés quant au fonctionnement de l'école et du système scolaire (Booth et Ainscow, 2002). En ce qui a trait aux transitions, elles sont facilitées par le personnel de l'école qui, par exemple, entreprend des démarches pour familiariser l'élève avec son nouveau milieu (Booth et Ainscow, 2002).

Des auteurs se sont intéressés à la qualité des relations interpersonnelles et des dynamiques professionnelles qui soutiennent l'engagement ainsi que la réussite d'élèves vulnérables. Certaines études citées par Mc Andrew et *al.* (2015) soulignent l'importance du travail d'équipe ainsi que du partage d'une vision commune ; la mobilisation de l'ensemble des acteurs et le développement d'une stratégie institutionnelle sont

également cités comme étant des conditions gagnantes, surtout en ce qui a trait à la poursuite de projets novateurs. Dans une école inclusive, les praticiens sont appelés à se mobiliser autour d'un agenda et d'un langage commun qui guident les pratiques (Ainscow et Miles, 2008 ; Ainscow et Sandill, 2010 ; Potvin, 2013). Les différents membres du personnel collaborent (Ainscow et Miles, 2008 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Larivée et *al.*, 2006 ; Manço, 2016 ; Plaisance et *al.*, 2007), la culture de l'école est « ouverte et encourageante » et « repose sur l'interaction et la participation » (Halinen et Järvinen, 2008, p.113). Les enseignants, par exemple, « planifient, enseignent et révisent en partenariat » (Booth et Ainscow, 2002, p.51). Les collaborations interdisciplinaires sont également importantes. Ainscow et Miles (2008, p.32) parlent d'écoles « adhocratiques », c'est-à-dire qu'elles « mettent l'accent sur un processus de regroupement collaboratif des différentes compétences professionnelles ». En pratique, la collaboration interdisciplinaire s'avère parfois difficile et peut générer des tensions opposant les professionnels de diverses disciplines en raison de leurs approches différentes. Pour les transcender, chacun est invité à faire preuve de souplesse, en plus d'être prêt à déléguer certaines tâches ou à intervenir en dehors de son champ d'expertise habituelle (Saint-Pierre, 2014). Beaupré et *al.* (2010) expliquent que l'écoute et la volonté de comprendre les divers points de vue sont nécessaires dans une école inclusive. Loreman et *al.* (2010) estiment, quant à eux, que la collaboration s'avère plus efficace si elle est organisée de sorte à ce que chaque protagoniste ait la place qui lui revient.

Pour favoriser les collaborations, il est conseillé de prévoir des moments pendant lesquels les différents membres de l'équipe ont l'occasion d'échanger afin de partager leurs pratiques, les difficultés qu'ils rencontrent ainsi que les stratégies développées afin de les contourner (Ainscow et Miles, 2008 ; Ainscow et Sandill, 2010 ; Beaupré et *al.*, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Ryan, 2006). Ces rencontres permettent de faire le point et de consolider les objectifs, les attentes et le rôle de chacun (Beaupré et *al.*, 2010). Le partage d'expertise et d'expérience permet donc de soutenir la réussite de l'ensemble des élèves (Loreman et *al.*, 2010). Ces moments d'échanges interdisciplinaires permettent aussi le développement d'un sentiment d'appartenance à l'équipe-école (Bélanger, 2010). Ils sont également à l'origine d'importants changements de pratiques dans certains milieux scolaires (Ainscow et Miles, 2008). D'après l'UNESCO (2008, p.18), « c'est dans les

interrelations complexes entre les personnes, et entre les groupes de personnes qu'ont lieu les partages de convictions et de valeurs et que se préparent les changements. Il est impossible de séparer ces convictions du système relationnel dans lequel elles s'insèrent ». Ainsi, selon Manço (2015), l'éducation inclusive se veut

Pensée sur le modèle « boule de neige ». En effet, on mise sur le fait que les acteurs sensibilisés, formés, entraînés et évalués, seront capables de faire tomber les préjugés de certains collègues ou interlocuteurs plus méfiants ou démotivés, de dupliquer ou pérenniser la démarche, de gérer d'autres partenariats qui faciliteront durablement le travail d'éducation inclusive et l'ouverture et le rayonnement de l'école vers la société. (p.18)

Dans une école inclusive, les différents acteurs peuvent donc avoir un grand impact les uns sur les autres en se motivant et en s'inspirant les uns des autres. Ainscow et Miles (2008) précisent toutefois qu'en plus de collaborer, chaque acteur est appelé à faire preuve d'une volonté individuelle d'apporter des changements à sa pratique sans quoi leurs échanges risquent de renforcer les méthodes existantes, au lieu de permettre de réellement affronter leurs difficultés actuelles.

2.3.4 Les dynamiques entre les élèves dans une école inclusive à la diversité

Les adultes ne sont pas les seuls qui ont un rôle à jouer. La qualité des relations entre pairs et les interactions horizontales sont évoquées dans plusieurs publications comme étant un aspect clé d'une école qui se veut inclusive à la diversité (Ainscow, Dyson, Goldrick et West, 2012 ; Beaupré et *al.*, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002). Selon Bauer et Shea (1999), les élèves développent des liens plus facilement lorsqu'ils évoluent dans un climat scolaire d'acceptation et de soutien. Il semble que, généralement, les élèves du primaire font preuve de plus d'ouverture que les jeunes du secondaire à l'égard des différences individuelles (Rousseau et Prud'homme, 2010). Il semble également que, plus les enfants sont exposés tôt à la différence, plus ils sont portés à l'accepter naturellement par la suite. Ainsi, Booth et Ainscow (2002, p.54) indiquent que dans une école inclusive, on peut enseigner aux élèves que, en raison de la diversité, « des degrés différents de conformité aux règles de l'école peuvent être exigés ». Un enseignant peut, par exemple, expliquer à sa classe qu'il aura des attentes moins élevées en termes de respect du silence

à l'endroit d'un enfant qui souffre d'un trouble du comportement ; ce type de pratique permet de développer l'empathie et des attitudes positives envers l'altérité.

Les élèves influencent de manière complémentaire le climat psychosocial de l'école et de la classe et, par le fait même, les apprentissages, la motivation et les façons d'agir de tous ; une atmosphère de coopération favorise l'engagement scolaire et le bien-être (Cefai, 2007). Dans le même ordre d'idées, Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) estiment que les interactions horizontales positives soutiennent le développement d'un sentiment d'appartenance, en plus de favoriser l'acquisition de certains apprentissages scolaires et sociaux. En milieu scolaire inclusif, le sentiment d'appartenance et de sécurité des élèves peut donc être soutenu à travers des interactions positives fréquentes qui leur permettent, en retour, de se sentir valorisés et reconnus au sein de leur environnement scolaire (Ainscow et *al.*, 2012). Les élèves peuvent se soutenir de différentes façons. Ils peuvent, par exemple, valoriser les bons comportements d'un pair, collaborer afin de régler une situation ou inciter un élève exclu à se joindre à un groupe (Rousseau et Prud'homme, 2010). En ce qui a trait aux jeunes immigrants ou réfugiés, Rachédi et Vatz Laaroussi (2016, p.75) soutiennent que les pairs de la classe « peuvent, par leurs attitudes, leur empathie et leur bienveillance, susciter et encourager la résilience ». Mc Andrew et *al.* (2015) soulignent l'importance des relations positives qu'entretiennent les élèves issus de l'immigration avec le personnel scolaire ainsi qu'avec leurs pairs. D'autres recherches évoquent, quant à elles, les bienfaits d'interactions sociales positives et diversifiées avec des pairs meilleurs locuteurs du français pour soutenir l'intégration socioscolaire d'élèves allophones (Gosselin-Gagné, 2012 ; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996).

Dans un environnement scolaire inclusif, il est suggéré d'offrir aux élèves l'occasion de collaborer et de s'entraider. Booth et Ainscow (2002) soutiennent que

Lorsque les activités sont planifiées pour soutenir la participation de tous les élèves, les besoins en soutien individuels sont réduits. Également, l'expérience de soutenir un individu peut mener à un accroissement d'apprentissages indépendants et actifs, aussi bien qu'à une amélioration de l'enseignement pour un plus grand nombre d'élèves. (p.7)

Ainsi, plus les enfants ont l'occasion d'échanger et de travailler ensemble, plus ils ont la chance de partager leurs forces et leurs talents en bâtissant des liens chaleureux, ce qui constitue un facteur de résilience scolaire potentiel dans la vie d'un enfant « à risque » (Morrison et Redding Allen, 2007). Dans l'optique de favoriser des interactions positives et de développer des liens, différents gestes peuvent donc être posés notamment : disposer les pupitres en classe de sorte à faciliter la collaboration entre pairs ; donner aux élèves en classe d'adaptation l'occasion d'interagir avec leurs pairs des classes ordinaires ; apprendre aux enfants qu'ils peuvent être fiers de leur réussite, tout en les encourageant à reconnaître et apprécier celle des autres. Par exemple, les réussites d'élèves peuvent être annoncées à l'ensemble de l'école, par un message à l'interphone (Booth et Ainscow, 2002).

2.3.5 Les collaborations école-familles-communauté d'une école inclusive en contexte de diversité

En contexte de diversité, les collaborations avec l'ensemble de la communauté ou le « voisinage de l'école » (Gouverneur, 2016, p.21) sont, elles aussi, essentielles. Sefa Dei et *al.* (2000) réfèrent à la communauté comme étant un ensemble de gens qui sont engagés dans des activités relatives à l'école et qui partagent un intérêt commun au regard de l'éducation. Il s'agit de parents, de tuteurs, de jeunes ou autres adultes, etc. Les écoles qui ont développé une culture inclusive soutiennent la création de liens positifs avec les parents et les autres membres de la communauté afin de favoriser la réussite de l'ensemble des élèves qui les fréquentent (Ainscow et Miles, 2008). Les prochaines sections esquissent un portrait des collaborations avec différents protagonistes qui gravitent autour d'un milieu scolaire dit inclusif.

2.3.5.1 La collaboration de l'école avec les familles

La collaboration école-famille est un tuteur de réussite et de résilience abordé dans de nombreuses études, particulièrement lorsqu'il s'agit d'élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, sociales ou physiques (Beaupré et *al.*, 2010 ; Larivée et *al.*, 2006). En effet, diverses publications québécoises soulignent que l'implication des familles dans l'expérience scolaire des enfants soutient la réussite scolaire (Bakhshaei, 2016 ; Deslandes, 2007 ; Larivée, 2011 ; Larivée et *al.*, 2006). Généralement, on rapporte que

cette collaboration génère divers impacts positifs. Chez les élèves, on peut noter une amélioration des performances, moins d'absentéisme, des attitudes positives à l'égard de l'école, plus d'autonomie, moins de difficultés comportementales, de plus grandes aspirations scolaires ou une plus forte propension à poursuivre des études postsecondaires (Bakhshaei, 2016 ; Beaupré et *al.*, 2010 ; Kanouté et Calvet, 2008 ; Sefa Dei et *al.*, 2000). Chez les parents, la collaboration école-familles permettrait d'augmenter leur satisfaction envers l'école, d'accroître leur confiance en leurs habiletés éducatives et en celles des enseignants, de soutenir leur intégration sociale, etc. (Bakhshaei, 2016 ; Kanouté et Calvet, 2008). Enfin, chez les enseignants, on remarque que la collaboration école-familles génère parfois des attitudes plus positives à l'égard des parents et de leur propre pratique professionnelle (Kanouté et Calvet, 2008). L'importance de l'implication des parents dans l'expérience scolaire de leur enfant a donc été largement documentée ; certains auteurs ont aussi souligné l'importance de la collaboration école-familles en milieu scolaire pluriethnique ou défavorisé, plus particulièrement (Archambault et Harnois, 2008 ; 2009 ; 2010 ; Bakhshaei, 2016 ; Benoit et *al.*, 2008 ; Deslandes, 2007 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Kanouté et Calvet, 2008 ; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016 ; Sefa Dei et *al.*, 2000 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008).

Plusieurs publications soulignent l'importance qu'accorde une école inclusive à la relation avec les familles des élèves au niveau de la communication et de la participation, notamment³⁹ (Ainscow et Miles, 2008 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Beaupré et *al.*, 2010 ; Gouverneur, 2016 ; Ducharme, 2007 ; Manço, 2015 ; Riehl, 2000 ; Sefa Dei et *al.*, 2000). Dans une école inclusive, des rapports horizontaux et dialogiques sont valorisés avec les familles ; elles ont besoin de s'y sentir bienvenues. D'après Gouverneur (2016, p.21), « une des méthodes pour générer de l'inclusivité est la participation croisée : la présence des parents dans l'amicale de l'école et des enseignants dans l'association des parents, par exemple. Il s'agit de passer de la concurrence entre sous-groupes à la collaboration

³⁹ Nous sommes consciente que le concept de famille est un construit social qui diffère d'une société ou d'un contexte à l'autre. Selon Kanouté et *al.* (2008, p.282), « à l'intérieur de la famille immigrante, les parents ne sont pas les seuls à jouer un rôle dans les études de l'enfant ou dans la relation avec l'école. Cette famille est souvent comprise et vécue au sens élargi, avec des membres qui peuvent se trouver même dans des pays différents et intervenir dans la scolarité du jeune, donner des conseils ou représenter des modèles de réussite scolaire ». Manço (2015) inclut les fratries ainsi que les grands-parents à ce groupe. Ainsi, lorsque nous parlons de parents ou de familles, nous incluons les tuteurs légaux ou tout autres adultes qui peuvent être impliqués dans le parcours scolaire d'un élève.

entre ceux-ci ». Certaines écoles offrent aux parents la possibilité de donner leur opinion à différentes occasions et de se sentir impliqués dans l'expérience scolaire de leur enfant (Larivée et *al.*, 2006). En ce qui concerne le conseil d'établissement, il est nécessaire que ses membres soient les bienvenus dans l'école et sentent que leur contribution est valorisée. De plus, il est suggéré que la composition de ce conseil reflète celle de la communauté (Booth et Ainscow, 2002).

Nous avons vu, au chapitre de la problématique, que la relation avec certaines familles peut être difficile à établir pour différents motifs. Archambault et Harnois (2009) soutiennent qu'en milieu défavorisé, l'école est appelée à faire preuve d'ouverture envers les parents dont les « façons de faire » sont différentes. Il en va de même en contextes scolaires pluriethniques, dans lesquels il semble que l'ouverture et l'adaptation aux familles soient la prémisse d'une relation positive avec elles. Une recherche de Vatz Laaroussi et *al.* (2008) a démontré qu'il existe plus d'un modèle de collaboration école-familles immigrantes. Certaines d'entre elles sont à la recherche d'une collaboration très serrée avec l'école. D'autres parents, bien qu'ils soient critiques à son endroit et de l'instruction qu'y reçoivent leur enfant, s'impliquent dans le travail scolaire à la maison, sans nécessairement se présenter à l'école ou chercher à créer des liens avec ses praticiens. Des parents peuvent aussi se placer volontairement à distance de l'institution scolaire en raison de la barrière linguistique, tout en étant porteurs d'un discours sur l'importance de l'école (Guennouni Hassani, 2015 ; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016). La thèse de doctorat de Charette (2016), notamment, a mis en lumière que la participation de certains parents immigrants à la scolarité de leur enfant est parfois invisible aux yeux de l'école. Elle explique que l'implication parentale peut soutenir l'expérience scolaire bien qu'elle ne s'actualise pas toujours selon les attentes de l'école québécoise. Selon l'auteure, le soutien et l'implication des parents ne tiennent donc pas seulement au fait qu'ils soient présents dans l'école et qu'ils entretiennent une relation étroite avec ses acteurs. Dans cette optique, on suggère aux acteurs scolaires de s'ouvrir aux différentes formes de collaboration et d'être prêts à s'adapter aux réalités des familles.

L'école est donc appelée à trouver les moyens pour impliquer les parents dans l'expérience socioscolaire de leurs enfants (Booth et Ainscow, 2002 ; Gouverneur, 2016).

Pour ce faire, les parents ont besoin d'être mis au courant des pratiques et politiques notamment, et doivent avoir l'opportunité de participer aux prises de décisions. On propose également à l'école d'offrir à ces derniers l'occasion de discuter du cheminement scolaire de leur enfant, tout en cherchant à les conseiller à divers niveaux ; leur offrir des moyens de soutenir les apprentissages de leurs enfants à la maison ; lorsque les parents ont des inquiétudes, leur offrir l'espace pour les exprimer et les prendre au sérieux ; les rassurer également et leur faire comprendre que leur enfant est valorisé lorsqu'il est à l'école (Booth et Ainscow, 2002). L'école est également invitée à reconnaître les connaissances des parents concernant leurs enfants et à les mettre à profit. Kanouté et Lafortune (2011) suggèrent plusieurs façons qui peuvent être employées par l'école afin de se rapprocher des familles immigrantes et de soutenir la relation avec elles. Elle peut s'assurer de les informer au sujet de la mission éducative que se donne le système scolaire québécois, en plus du fonctionnement, de la routine et des aspects normatifs de l'école. L'école peut également renseigner les parents quant au rôle qu'ils peuvent jouer et les différentes façons de s'impliquer dans l'expérience socioscolaire de leur enfant. Enfin, les auteures suggèrent que les acteurs de l'école évitent les attitudes défensives ou l'emploi de préjugés lors de leurs interactions avec les parents même lorsque les parties sont en désaccord (Kanouté et Lafortune, 2011). Dans un milieu scolaire inclusif, la participation des parents est donc appréciée et exploitée par l'école (Booth et Ainscow, 2002). De plus, lorsque nécessaire, les ressources qui permettent de mieux collaborer avec les parents peuvent être sollicitées : traducteurs, interprètes, etc. (Booth et Ainscow, 2002). La qualité de la relation école-familles influence, en retour, les attitudes des parents ainsi que leur investissement auprès de l'école (Beaupré et *al.*, 2010).

2.3.5.2 La collaboration de l'école avec la communauté

La collaboration de l'école avec la communauté est également un vecteur de réussite et de résilience pour les élèves vulnérables qui a été largement documenté par des recherches québécoises (Archambault et Harnois, 2008 ; 2009 ; 2010 ; Bakhshaei, 2016 ; Gosselin-Gagné, 2012 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Kanouté, André, Charette, Lafortune, Lavoie et Gosselin-Gagné, 2011 ; Mc Andrew et *al.*, 2015 ; Rahm et Lachaine, 2016 ; Rousseau et Prud'homme, 2010 ; TCRI, 2016 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). Rousseau et Prud'homme (2010) distinguent deux types de ressources communautaires.

Celles qu'on dit « spécialisées », d'un côté, « regroupent divers services de réadaptation ou de services sociaux accessibles dans la majorité des régions » (p.23). Parmi elles, on retrouve les centres de réadaptation, les centres locaux de services communautaires (CLSC, CISSS, CIUSSS) et les centres jeunesse. D'un autre côté, on retrouve les ressources communautaires non spécialisées ; il s'agit de parents bénévoles, de grands-parents, de personnes âgées ou de jeunes du secondaire. Rousseau et Prud'homme (2010) soutiennent que cette catégorie, bien qu'elle regroupe plusieurs acteurs qui ont le potentiel d'apporter un soutien important, a tendance à être omise par l'école.

Les ressources communautaires permettent de répondre à certains besoins spécifiques au contexte de diversité. Kanouté et Lafortune (2011, p.88) soutiennent qu'en milieu scolaire urbain, « la conjugaison immigration-défavorisation entraîne une demande de ressources coordonnée de la part des milieux pour relever des défis de la réussite scolaire et du bien-être des jeunes ». Les ressources communautaires mono et pluriethniques permettent de soutenir l'intégration des élèves issus de l'immigration (à travers la participation à des activités sportives ou culturelles qui suscitent la création d'un nouveau réseau social ou la découverte du milieu, par exemple) ainsi que leur réussite scolaire (en leur offrant des ressources d'apprentissage variées, par exemple). En milieux scolaires pluriethniques et défavorisés, la création de partenariats école-familles-communauté constitue également un tuteur de réussite et de résilience, particulièrement au niveau de la collaboration avec des organismes communautaires qui s'adressent aux nouveaux arrivants, mais aussi d'autres ressources (ex. : organismes à vocation universelle, institutions publiques et parapubliques, communautés ethniques, etc.) (Bakhshaei, 2016 ; Charette, 2016 ; Gosselin-Gagné, 2012 ; Gosselin-Gagné et Kanouté, 2013 ; Kanouté, 2006 ; Kanouté et *al.*, 2011 ; Kanouté, Charette, André, Rachédi et Rahm, 2014 ; Kanouté et *al.*, 2016 ; Kanouté, Gosselin-Gagné, Lavoie et Lafortune, 2014 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Mc Andrew et *al.*, 2015 ; Rahm et Lachaine, 2016 ; Rousseau et Prud'homme, 2010 ; TCRI, 2016 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). Dans certains cas, ces ressources permettent d'« agir comme un “espace intermédiaire” entre l'école et les familles immigrantes, qui n'ont pas toujours, ni l'une ni les autres, le temps, les ressources ou l'information nécessaires pour élaborer et maintenir une relation efficace entre elles » (Bakhshaei, 2016, p.254). Depuis quelques années, des publications

suggèrent également la pertinence de l'intervention d'un agent de liaison, d'un agent de milieu, d'un intervenant communautaire scolaire (ICS) ou d'un intervenant communautaire scolaire interculturel (ICSI) afin de répondre à certains défis soulevés par la diversité dans les milieux scolaires et de promouvoir les partenariats école-familles immigrantes (Charette, 2016 ; Mc Andrew et *al.*, 2015 ; TCRI, 2011, 2013, 2014 ; Toussaint, 2010a ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008).

Dans un contexte scolaire inclusif à la diversité, la communauté a donc, elle aussi, un rôle essentiel à jouer (Ainscow et Miles, 2008 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Deslandes et Richard, 2001 ; Ducharme, 2007 ; Evans, 2007b ; Gouverneur, 2016 ; Loreman et *al.*, 2010 ; Manço, 2015). Ainscow et Miles (2008, p.35) estiment, par exemple, que « les efforts pour faire progresser l'école vers l'inclusion seront probablement plus efficaces s'ils s'inscrivent dans le cadre d'une stratégie globale ». Pour répondre aux besoins des élèves et des familles, on suggère aux professionnels de l'école de « promouvoir des relations mutuellement satisfaisantes » avec différents partenaires de la communauté (Ducharme, 2007, p.33) comme des organismes communautaires ou des anciens élèves (Manço, 2015). L'école est invitée à travailler avec eux de façon continue et non sporadique afin d'accéder à diverses ressources qui permettent de soutenir l'ensemble des apprenants et de trouver des solutions créatives pour répondre à leurs besoins (Loreman et *al.*, 2010). D'après Gouverneur (2016),

La création d'une « cellule participative » regroupant divers représentants de la communauté éducative permet d'offrir un espace-temps de partage d'informations, de concentration des forces en présence, de débat, mais aussi de soutien moral, matériel, financier et technique à destination du personnel éducatif. Cette cellule représente le rouage autour duquel l'ensemble des autres éléments s'articule. (p.21)

Dans le même ordre d'idées, Ainscow et Miles (2008, p.35) estiment qu'en milieu scolaire inclusif, la création de « réseaux de discussions et d'action »⁴⁰ permet de créer des relations interdépendantes entre les écoles, les administrations et les communautés, afin de favoriser le partage de connaissances et de ressources. On propose notamment aux acteurs de l'école de chercher à connaître l'opinion de la communauté (Booth et

⁴⁰ Ainscow et Miles (2008) plaident également pour un partage international afin de promouvoir des valeurs inclusives à l'échelle de différents systèmes d'éducation.

Ainscow, 2002). Pour qu'il en soit ainsi, il est suggéré que la culture organisationnelle soit structurée de sorte qu'elle facilite la communication entre les différents acteurs du milieu, au-delà des membres de l'équipe-école. Il s'agit ainsi de favoriser

La collaboration à l'intérieur de l'école et entre les écoles, des relations plus étroites entre les écoles et les communautés, la constitution de réseaux à travers les différents contextes, et l'utilisation d'informations pour motiver les expériences, tout cela fait partie des stratégies qui feront progresser ces processus vers une éducation plus inclusive. (Ainscow et Miles, 2008, p.38)

L'arrimage des milieux scolaires avec les ressources de la communauté est essentiel, mais cette collaboration peut parfois être difficile à établir. Le manque de connaissances au niveau de l'organisation et des responsabilités de chacun est fréquent. Il n'est pas rare non plus d'observer quelques lacunes quant à la transmission de l'information, entraînant ainsi un manque de continuité et des retards dans l'adaptation des interventions. Le manque d'arrimage des différents services de soutien nuit à l'efficacité des pratiques inclusives dans une école. Manço et Gouverneur (2015, p.84) proposent, lorsque les relations sont plus difficiles à établir, de «trouver le moyen d'amener les acteurs de l'éducation et les publics concernés à se décentrer d'eux-mêmes pour aller à la rencontre des autres et initier divers types de coopérations». Dans le même ordre d'idées, Archambault et Harnois (2009, p.7) soutiennent que l'école est invitée à «s'ouvrir à d'autres façons de faire et s'adapter à d'autres fonctionnements». Le personnel scolaire est ainsi appelé à connaître les ressources de la communauté. De plus, il est proposé que l'école s'ouvre à la communauté en partageant ses équipements ainsi que ses locaux avec elle, par exemple (Booth et Ainscow, 2002). Les acteurs de la communauté, de leur côté, sont invités à être enthousiastes, chaleureux et dotés de compétences spécifiques pour faciliter la collaboration avec l'école (Deslandes et Richard, 2001). En travaillant ensemble, tous peuvent collaborer autour d'un objectif et d'un langage communs qui nécessitent la mobilisation de diverses compétences ; l'ensemble des protagonistes qui gravitent autour de l'école ont l'occasion d'échanger et de remettre en question le fonctionnement actuel pour adopter des pratiques qui soutiennent la réussite et le bien-être de tous les élèves (Loreman et *al.* 2010).

En somme, l'ensemble des acteurs qui gravitent dans et autour de l'école occupent un rôle indispensable à la dynamique d'un milieu qui se veut inclusif. Les différents praticiens doivent être compétents, engagés et motivés, en plus de faire preuve de leadership. Ils sont appelés à s'investir et à collaborer dans un projet qui vise la réussite de tous les élèves et entretenir des attitudes positives à l'égard de l'altérité. Ils sont également invités à estimer le travail de leurs collègues (Loreman et *al.*, 2010), en plus de se mobiliser et de faire preuve d'une volonté conjointe d'assurer la pérennité d'une culture scolaire inclusive (Ainscow et Miles, 2008 ; Potvin, 2013). Une école inclusive, selon Dujou (2016, p.25), est un milieu scolaire dans lequel « tous parlent à tous, où chacun, d'où qu'il vienne, quoi qu'il fasse, peut valoriser ses compétences personnelles et professionnelles au service du groupe, de l'école, de la société ». L'implication des parents ainsi que de la communauté sont également des aspects essentiels pour assurer la pérennité d'une culture scolaire inclusive. Ce faisant, les acteurs qui gravitent autour de l'école sont invités à se montrer ouverts à l'égard de la diversité et prêts à accepter tous les jeunes, en plus d'être sensibles aux questions de justice sociale et d'équité (Beaupré et *al.*, 2010). Ils doivent « développer ou maîtriser différents savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir vivre ensemble » pour que les pratiques persistent à travers le temps et qu'elles deviennent ancrées dans la culture scolaire (Potvin, 2013, p.18).

2.4 L'éducation inclusive est-elle un paradigme unificateur des différentes approches à la diversité ?

L'approche inclusive partage un certain nombre d'éléments (concepts, idées, objectifs, préoccupations) avec l'éducation multiculturelle/interculturelle, l'antiracisme et l'éducation à la citoyenneté. Selon Potvin (2013, p.20), ces perspectives sont toutes plus ou moins fondées sur les grandes valeurs des démocraties modernes :

- Le respect du pluralisme et des droits de la personne ;
- La promotion de l'égalité des chances et de l'équité ;
- La valorisation du cadre démocratique permettant l'exercice de la citoyenneté ;
- L'éducation à la paix et la gestion des conflits ;
- La prise en compte et la valorisation des différences, notamment comme outils pédagogiques.

Potvin (2014, p.185) soutient que « ces courants visent autant à développer certaines compétences chez les professionnels ou les élèves que des stratégies de transformation des structures et des pratiques en éducation ». En théorie et en pratique, les différentes approches à la diversité comportent toutefois des différences au niveau de leurs postures épistémologiques, idéologiques et pédagogiques (Potvin, 2014).

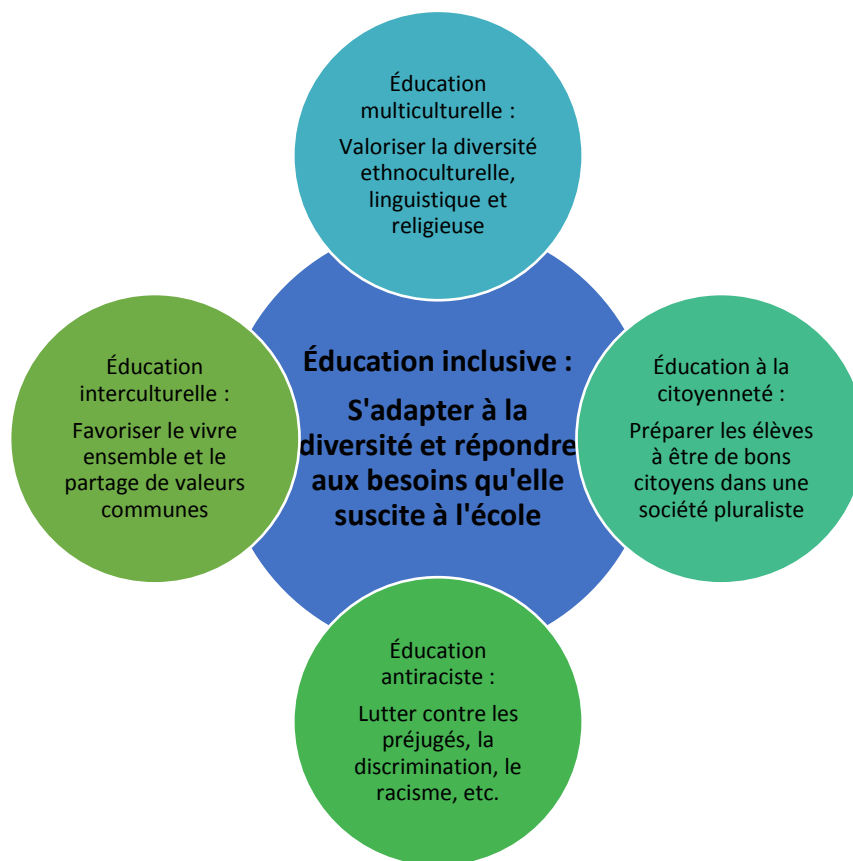
Nous pensons que l'approche inclusive constitue une plus-value, en comparaison avec les autres perspectives théoriques présentées précédemment, et qu'elle représente donc un paradigme prometteur pour répondre aux défis de la prise en charge des enjeux que suscite l'altérité en milieu scolaire urbain. Elle réunit plusieurs éléments des autres perspectives théoriques, en plus de contenir certaines caractéristiques manquantes à chacune d'entre elles. Contrairement à l'éducation à la citoyenneté, elle aborde de manière plus explicite la question de la diversité ethnoculturelle. En ce qui a trait aux approches multiculturelle et interculturelle, l'éducation inclusive met moins l'accent sur les différences ethnoculturelles des élèves ainsi que leur célébration. Sans les occulter, elle vise surtout la réussite éducative, quels que soient les besoins diversifiés des élèves ou leurs spécificités. Une éducation inclusive ne se résume donc pas à accueillir et à célébrer la diversité. Gérin-Lajoie et Jacquet (2008) estiment qu'au-delà de comprendre et d'accepter l'altérité, la praxis des milieux scolaires est appelée à changer dans l'espoir de répondre aux besoins de tous les élèves et de soutenir leur réussite. Ce type de discours est au cœur des préoccupations des théoriciens de l'éducation inclusive.

L'approche antiraciste partage, quant à elle, certaines visées critiques et transformatives avec l'éducation inclusive. Selon Potvin (2013, p.22), les approches antiraciste et inclusive sont davantage orientées vers « une démarche de prise de conscience critique et transformative des acteurs, puis de mise en œuvre de moyens d'équité » ; elles reposent toutes deux en partie sur l'idée que les rapports sociaux (de « race », classe, genre, etc.) créent des inégalités et abordent le rôle des institutions, tant dans leur potentiel d'oppression/marginalisation que dans leur potentiel d'émancipation/*empowerment* des groupes minoritaires. Toutefois, l'éducation inclusive s'adresse à la diversité beaucoup plus largement sans mettre l'accent sur la notion de « race », comme le fait l'approche antiraciste. Enfin, contrairement aux autres approches de prise en compte de la diversité

en milieu scolaire, l'éducation inclusive propose un changement de paradigme qui semble plus à même d'épouser les multiples facettes des pratiques qui structurent le quotidien scolaire, relativement à l'apprentissage, l'intervention, l'enseignement et la gestion.

Le développement d'un système d'éducation qui est à la fois inclusif et performant peut sembler un défi ambitieux, mais il se situe dans la lignée des visées de démocratisation de l'éducation que la société québécoise poursuit depuis déjà plusieurs décennies. En somme, malgré les critiques formulées à l'encontre des perspectives multiculturelle et interculturelle, de l'antiracisme et de l'éducation à la citoyenneté, il faut souligner que ces approches ont marqué les débuts de la reconnaissance et de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle par l'école. Pour Manço et Gouverneur (2015, p.84), « apprendre à vivre et travailler ensemble au-delà de toutes les diversités est le leitmotiv d'une école inclusive, au croisement de la pédagogie interculturelle, de la pédagogie antiraciste, de l'éducation à la citoyenneté et des droits et devoirs de l'enfant ». Il ne s'agit donc pas de discréditer les courants qui ont été proposés antérieurement, mais plutôt de faire converger leurs points forts sous un paradigme — l'éducation inclusive — dans l'espoir que la prise en compte de la diversité par l'école devienne encore plus efficiente. La figure 4 illustre le potentiel unificateur du paradigme de l'éducation inclusive.

Figure 4 : L'éducation inclusive en tant que paradigme unificateur des différentes perspectives théoriques à la diversité (Gosselin-Gagné, 2018)



Maintenant que nous avons décrit le cadre théorique au cœur de cette recherche et que nous avons démontré le potentiel unificateur de l'éducation inclusive en tant que perspective de prise en compte de la diversité, nous présentons les objectifs de ce projet.

2.5 Objectifs de la recherche

Après avoir présenté la problématique au chapitre 1, nous avons posé la question de recherche suivante : « **Quelles sont les caractéristiques de milieux scolaires pluriethniques et défavorisés montréalais qui se mobilisent pour s'adapter à la diversité sociale et ethnoculturelle, et quel cadre de référence se dégage de leurs pratiques ?** » Au chapitre 2, la recension des écrits nous a permis de mieux circonscrire les principales perspectives théoriques qui concernent l'adaptation à la diversité à l'école, mais également d'énoncer les difficultés liées à l'opérationnalisation de chacune d'entre elles. Nos différentes lectures nous ont ensuite permis de mettre en lumière le potentiel de

l'éducation inclusive comme réponse aux défis suscités par la pluriethnicité et par la précarité économique en milieu scolaire urbain. Au terme de cette recension des écrits et en congruence avec notre question de recherche, nous formulons un objectif général et des objectifs spécifiques de recherche :

Objectif général : Décrire les caractéristiques d'une école qui se veut inclusive en se mobilisant pour s'adapter à la diversité ethnoculturelle et sociale.

- Objectif 1 : Décrire et analyser le style de leadership de la direction d'une école qui prend en compte la diversité et qui se veut inclusive ;
- Objectif 2 : Décrire et analyser les pratiques professionnelles saillantes des enseignants et des autres professionnels d'une école qui prend en compte la diversité et qui se veut inclusive ;
- Objectif 3 : Décrire et analyser la dynamique relationnelle générale entre une école qui se veut inclusive et les familles des élèves ;
- Objectif 4 : Décrire et analyser la dynamique relationnelle générale entre une école qui se veut inclusive et les ressources de la communauté.

Comme nous l'avons expliqué plus haut, à l'origine, l'approche inclusive est apparue dans le domaine de l'adaptation scolaire. À ce jour, peu de recherches se sont intéressées à l'opérationnalisation de cette approche à la diversité de manière plus large, en contexte scolaire urbain qui conjugue défavorisation et pluriethnicité. L'originalité de notre projet réside ainsi dans le fait que nous avons cherché à peindre le portrait d'écoles qui se mobilisent afin de s'adapter à la diversité, dans le but de proposer la conceptualisation d'un modèle d'école inclusive en milieu pluriethnique et défavorisé. Cette thèse de doctorat vise également l'analyse des possibilités qu'a l'approche inclusive en éducation de se positionner comme un paradigme unificateur de différentes perspectives théoriques afin de relever les défis en contexte scolaire urbain. Pour répondre à la question de recherche et afin d'atteindre les objectifs ci-dessus, nous avons adopté une posture méthodologique d'inspiration ethnographique, une approche s'inscrivant dans le contexte d'une démarche qualitative (Boumard, 2011), dont les grandes lignes font l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE 3 – Cadre méthodologique de la recherche

Selon Dépelteau (2003, p.6), « le mot “méthode” [...] signifie “routes, voie”, “direction qui mène au but”. [...] la notion de méthodologie de la recherche désigne donc l’ensemble des règles, étapes et procédures auxquelles on a recours dans une science pour saisir les objets étudiés ». Quivy et Van Campenhoudt (1995, p.3), quant à eux, définissent la méthodologie de recherche comme étant « un dispositif d’élucidation du réel » et « dans son sens plus large, une méthode de travail ». Il ne s’agit pas d’un ensemble de techniques à appliquer de la même façon dans tous projets, mais plutôt, d’« une démarche globale de l’esprit qui demande à être réinventée pour chaque travail » (Quivy et Van Campenhoudt, 1995, p.3-4). Dans cette section de la thèse, nous détaillons les différentes étapes de la réflexion méthodologique qui a guidé la réalisation de notre projet. Nous révélons d’abord la posture épistémologique à l’origine de ce travail. Nous expliquons en quoi consiste l’approche ethnographique et pourquoi nous avons choisi cette méthode pour appréhender notre objet d’étude et réaliser notre terrain de recherche. Le portrait des milieux scolaires participants et de leurs acteurs est ensuite dressé. Puis, les dispositifs méthodologiques ayant permis la collecte de données sont expliqués. Après, nous présentons les méthodes employées afin de traiter et d’analyser le discours recueilli et les pratiques observées. Nous concluons ce chapitre en abordant les considérations éthiques propres à ce projet de recherche.

3.1 Fondements épistémologiques et méthodologiques à l’origine de la thèse

L’être humain cherche, depuis longtemps, des explications aux phénomènes sociaux dont il est témoin ; il a toujours aspiré à mieux comprendre « comment sa vie s’organisait, s’édifiait et se construisait avec ses semblables » (Lapointe, 1994, p.1). Traditionnellement, les idées se rattachant à deux grandes traditions épistémologiques ont été mises en opposition dans les recherches en sciences sociales et humaines : d’un côté, les tenants du paradigme positiviste et, de l’autre, ceux qui se réclamaient du paradigme interprétatif, généralement associés aux recherches quantitatives et qualitatives respectivement (Deschenaux et Laflamme, 2007 ; Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1995, p.25) définissent le positivisme comme étant une doctrine philosophique « qui postule la possibilité d’une connaissance “positive” du monde au sens d’une connaissance vraie et tout à fait objective, qu’il

s'agisse du monde social ou du monde physique ». Les tenants du paradigme interprétatif, de leur côté, considèrent que l'étude de la vie quotidienne des acteurs sociaux permet de comprendre divers phénomènes du monde social. D'après Anadón et Guillemette (2007, p.26), « les réalités subjectives et intersubjectives sont considérées, non seulement comme des objets de connaissance scientifique, mais aussi comme des instruments de recherche ». Ces deux approches méthodologiques ont ainsi souvent été perçues comme étant antagonistes (Crahay, 2006 ; Lessard-Hébert et *al.*, 1995 ; Poisson, 1983 ; Poupart, 2011).

Depuis leur naissance respective, les sciences et les religions ont été intimement liées. Vers la fin du 19^e siècle, le positivisme s'est solidement institutionnalisé dans certains établissements d'enseignement à une époque où on souhaitait « laïciser » la science pour mettre la technologie au service de l'humanité (Schön, 1983/1994). Selon Lapointe (1994, p.1), c'est ce qui a marqué les débuts du règne de la « connaissance des faits », le règne du scientisme dont Auguste Comte et son positivisme sont les représentants. Tous les éléments étaient alors réunis pour permettre la naissance d'une hiérarchie des connaissances et des statuts qui persistera longtemps en sciences. Par la suite, les recherches de l'École de Chicago du début du 20^e siècle ont joué un rôle capital dans l'ascension des méthodologies qualitatives en sciences sociales. Celles-ci visaient notamment la compréhension de microcultures urbaines relatives à des phénomènes sociaux comme l'immigration et l'exode rural (Lapointe, 1994 ; Lessard-Hébert et *al.*, 1995). L'emploi d'approches exclusivement quantitatives a alors été critiqué par des chercheurs qui les jugeaient trop éloignées de la réalité concrète des acteurs en sciences sociales (LeBreton, 2004). On observe cependant un déclin dans l'utilisation des méthodologies qualitatives vers la fin des années 30, bien que des anthropologues ancrés dans le prolongement de l'École de Chicago et de l'interactionnisme symbolique continuent de les employer (Poupart, 2011). À partir de la décennie 1960, elles regagnent en popularité dans différentes disciplines. D'après Poupart (2011), on parle alors plus souvent de complémentarité des méthodes. Puis, dans les années 1980, le débat « qualitatif versus quantitatif » atteint un sommet. Anadón (2006, p.7) soutient que c'est vers la fin de cette décennie que « se sont cristallisées les critiques au modèle

expérimental utilisé dans les recherches en éducation et où la recherche qualitative s'est implantée ».

Depuis, la recherche qualitative est parvenue à se tailler une place de choix dans différentes disciplines scientifiques rattachées aux sciences humaines et sociales, dont font partie les sciences de l'éducation. Lorsque les données sont difficilement appréhendables par des méthodes de recherche exclusivement quantitatives, on opte pour une démarche qualitative. Ainsi, même si les tenants de chacune des deux perspectives semblent encore parfois irréconciliables, plusieurs chercheurs adoptent maintenant une perspective beaucoup moins tranchée reconnaissant aux approches leur pertinence respective et même leur complémentarité pour l'étude de phénomènes sociaux (Lessard-Hébert et *al.*, 1995). Pour notre part, nous estimons aussi qu'il existe différents moyens d'appréhender le monde social — tant à partir de méthodologies qualitatives que quantitatives — et que ces approches peuvent être employées de manière complémentaire plutôt que de les considérer comme étant diamétralement opposées. Néanmoins, dans le cadre de ce projet, nous avons fait le choix d'une démarche qualitative et compréhensive afin de répondre à nos objectifs de recherche et d'en produire le sens (Lapointe, 1994 ; Lessard-Hébert et *al.*, 1995 ; Mukamurera et *al.*, 2006). Nous nous sommes située essentiellement du côté du paradigme interprétatif pensant qu'il s'agissait de la position la plus cohérente pour appréhender notre objet d'étude : étudier les manifestations de l'adaptation à la diversité en milieu scolaire urbain défavorisé et pluriethnique.

3.1.1 La recherche avec et non pas sur des acteurs sociaux

En cohérence avec le paradigme positiviste dont nous venons de discuter, les connaissances formelles et scientifiques ont longtemps été considérées comme étant les seules autorités au détriment de toutes les autres formes de connaissances dans la plupart des domaines scientifiques. Au début du 20^e siècle, il était généralement admis qu'il appartenait aux scientifiques de produire la théorie fondamentale à mettre en pratique sur le terrain (Schön, 1983/1994). D'après Guignon et Morrissette (2006, p.22), le chercheur en faisait « don » aux praticiens qui devaient l'employer pour résoudre des problématiques rencontrées dans l'exercice de ses fonctions. Puis, un mouvement d'opposition s'est érigé contre l'hégémonie des savoirs de type académique, ce monopole

de la connaissance réservé aux chercheurs que Darré (1999) a qualifié de « racisme de l'intelligence ». L'ascension des méthodologies qualitatives, au 20^e siècle, a alors permis de promouvoir les acteurs sociaux à un rang où ils n'étaient plus considérés comme étant seulement des objets de recherche et de leur donner un rôle de premier plan dans l'étude des phénomènes sociaux dont ils étaient témoins (Lapointe, 1994). À partir des années 1960, les auteurs ont été de plus en plus nombreux à protester contre l'écart persistant entre les savoirs théoriques et les besoins concrets des professionnels sur le terrain. Berry (1996) s'est intéressé à la problématique des échanges entre le monde scientifique et celui de la pratique (Guignon et Morrissette, 2006) tandis que Schön (1983/1994) s'est opposé à la croyance répandue selon laquelle les praticiens étaient des automates répliquant les découvertes mises à leur disposition par les chercheurs pour résoudre les problématiques de leur pratique.

À l'époque de l'École de Chicago, un nombre grandissant de chercheurs se sont intéressés aux savoirs acquis sur le terrain pour étudier diverses thématiques sociales. Ils ont alors plaidé pour qu'on concède la pertinence scientifique à cette expertise qu'on avait laissée-pour-compte pendant longtemps en consultant les acteurs concernés pour permettre de théoriser leur agir (Morrissette, 2006 ; Poupart, 2011). Schön (1983/1994) suggère qu'à force de se heurter à des problématiques inusitées, les praticiens développent des savoir-faire dissimulés. Il estime que ces derniers, qu'il qualifie de « chercheurs dans un contexte de pratique » ou de « praticiens réflexifs », sont aptes à réfléchir à leur agir professionnel. Ainsi, il est essentiel de les interroger quant à ce répertoire de connaissances qu'ils enrichissent au fil du temps afin de mieux comprendre leur pratique (Schön, 1983/1994, p.97). Dans le même ordre d'idées, Giddens (1987, cité par Desgagnés, 1997) a proposé la notion d'acteur compétent qui renvoie à l'expertise qu'un praticien assimile dans son domaine d'activité et du « contrôle réflexif » qu'il exerce sur son environnement ; celui-ci dispose ainsi de la capacité — de la compétence — de témoigner de sa pratique. La parole du professionnel étant reconnue, il est légitime qu'il participe à la construction de connaissances liées à sa pratique (Desgagnés, 1997). Van der Maren (1996), quant à lui, a défendu l'importance de s'intéresser aux savoirs des praticiens en milieux scolaires estimant leur implication essentielle pour mieux comprendre les phénomènes rattachés au monde de l'éducation.

Aujourd'hui, les rapports chercheur-praticien en sciences sociales et humaines sont donc généralement moins hiérarchisés parce que la pertinence de faire de la recherche *avec* et *pour* les acteurs de terrain plutôt que de faire de la recherche *sur* eux est plus largement reconnue.

Nous nous reconnaissons dans cette posture. Dès les premiers balbutiements de cette thèse, nous estimions que nous serions en mesure d'appréhender notre objet de recherche à la condition d'entrer en relation avec des praticiens de milieux scolaires pluriethniques et défavorisés, de vivre leur quotidien et de les interroger afin qu'ils révèlent comment ils s'y prennent pour répondre à la diversité des besoins de leurs effectifs au quotidien. Nous avons donc adopté une posture qui nous permettrait de faire de la recherche *avec* ces acteurs plutôt que *sur* eux. Dans la partie qui suit, nous expliquons les raisonnements qui ont justifié le choix d'une approche ethnographique pour appréhender notre objet de recherche.

3.1.2 L'ethnographie pour mieux comprendre les cultures scolaires « de l'intérieur »

En congruence avec la posture épistémologique adoptée (paradigme interprétatif et reconnaissance des savoirs expérientiels), la méthodologie qui a guidé le déroulement de cette thèse s'est inspirée de l'approche ethnographique. Paillé (2007) retrace les origines de cette approche dans les champs de l'anthropologie et de l'étude des cultures. La culture, selon Vasquez-Bronfman et Martinez (1996, p.32-33), renvoie à

Une structure, un système de valeurs, une conception du temps et de l'espace, une conception de soi et des rapports interpersonnels, des rapports au pouvoir, des normes régissant le quotidien et les pratiques que cela entraîne, un mode particulier de structurer les représentations et les symboles qu'un peuple met en place dans l'organisation de la vie sociale et de celle de ses membres.

La culture façonne les gens qui font partie d'un groupe ou d'une institution et leur permet de donner du sens à ce qu'ils sont, à leurs actions et à l'environnement dans lequel ils évoluent (Ainscow et Miles, 2008). Paillé (2007) explique que, d'un point de vue étymologique, l'expression signifie la description (graphie) d'un groupe (ethno). Traditionnellement, les chercheurs qui se réclamaient de l'approche ethnographique s'intéressaient essentiellement à l'étude de groupes non occidentaux et de « cultures

éloignées » (Lessard-Hébert et *al.*, 1997 ; Paillé, 2007). Cette discipline s'est toutefois transformée à travers le temps. On emploie également le terme « ethnographie » pour désigner un procédé de recherche dont l'objectif est d'observer le fonctionnement de groupes sociaux dans divers contextes pour le décrire (ex. : familles, écoles ou salles de classe, etc.) (Anadón, 2006 ; Poisson, 1990). L'entreprise ethnographique comporte plusieurs avantages à être employée. L'observation d'une unité sociale donnée permet, selon Pepin (2011), de mieux comprendre la culture que ses membres partagent qui se matérialise dans les discours, les pratiques, les interactions ou les projets que les différents membres de celui-ci mettent en œuvre au quotidien. En participant à la vie collective du groupe, le chercheur peut saisir la réalité des acteurs qui le composent (Poisson, 1983) et comprendre les logiques d'action qui se donnent à voir (Pepin, 2011). L'approche ethnographique permet également de recueillir des données non suscitées (Quivy et Van Campenhoudt, 1995). En effet, puisque le chercheur ne manipule pas ce qu'il observe, c'est-à-dire qu'il ne provoque pas les situations et les comportements qui se manifestent sur son terrain de recherche, ses observations demeurent généralement empreintes d'une certaine spontanéité-authenticité (Quivy et Van Campenhoudt, 1995).

L'ethnographie scolaire est une discipline maintenant employée dans différents domaines de recherche. Elle est issue, en partie, de l'anthropologie de l'éducation, mais aussi de la sociologie de l'éducation (Anderson-Levitt, 2006). L'approche est apparue vers la fin des années 1980 (Litalien, Moore et Sabatier, 2012), à une époque où les méthodes qualitatives devenaient de plus en plus populaires dans le domaine de l'éducation (Henriot-Van Zanten et Anderson-Levitt, 1992). L'ethnographie, issue d'une posture interprétative, est alors apparue comme une façon différente de faire de la recherche en milieu scolaire, comparativement aux travaux positivistes menés jusqu'alors (Sousa, 2001). L'ethnographie de l'éducation, à l'instar de l'ethnographie traditionnelle, consiste donc en l'étude de la culture d'écoles. Par sa présence sur le terrain, le chercheur s'intéresse au sens que les acteurs scolaires accordent à leurs activités quotidiennes, aux petits détails de la vie scolaire, pour ainsi mieux comprendre la culture qui caractérise l'environnement dans lequel ils travaillent (Woods, 1990). Le fonctionnement institutionnel d'un établissement scolaire est balisé par un curriculum formel. Cependant, la vie dans une école n'est pas strictement réservée à la transmission de connaissances

académiques ; il s'agit également d'un univers de socialisation. Le quotidien des acteurs d'un établissement scolaire est structuré autour de normes, d'attitudes, de croyances, de comportements, de pratiques et de valeurs qui les influencent (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996). Les « rituels scolaires » sont définis par Vasquez-Bronfman et Martinez (1996, p.46), à l'instar de Bernstein (1971), comme étant des « comportements répétitifs, fortement ancrés dans le quotidien et très codés dans leur déroulement ». Puisque chaque école a des caractéristiques qui lui sont propres, en faire l'observation permet d'étudier des phénomènes qui s'y produisent et de comprendre comment ils s'inscrivent dans la culture que les acteurs partagent (Paillé, 2007 ; Pepin, 2011).

Dans le cadre de cette thèse, c'est précisément ce que nous avons cherché à appréhender. Nous estimions que, à force de se heurter à la diversité et de chercher à s'y adapter avec les ressources humaines et matérielles disponibles (parfois insuffisantes), les acteurs d'écoles en milieux urbains développent un éventail de pratiques et d'initiatives ancrées dans leur culture scolaire qu'il est pertinent d'étudier, afin de comprendre comment ils composent avec cette réalité. Nous avons jugé que la compréhension de notre objet de recherche impliquait assurément notre présence in situ. En effet, puisque nous aspirions à brosser le portrait d'écoles dont la culture scolaire est dite inclusive, nous estimions qu'il était essentiel d'entrer directement en contact avec les acteurs de celles-ci afin d'observer leurs activités habituelles et routinières (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1999) pour mieux comprendre les motivations et les processus à l'origine de leurs discours et de leurs pratiques (Ainscow et Miles, 2008).

En congruence avec l'approche ethnographique, notre cueillette de données s'est échelonnée sur une période d'une année scolaire. Selon Pepin (2011), plus il passe de temps dans un groupe, plus le chercheur devrait être en mesure de nuancer ses observations et d'affiner son regard de manière à complexifier sa compréhension de la communauté qu'il étudie. Nous avons jugé essentiel de demeurer plusieurs mois dans les milieux scolaires ciblés afin de comprendre comment leurs acteurs se mobilisent, de façon systémique, autour de l'adaptation aux besoins d'élèves qui cumulent parfois plusieurs vulnérabilités socioscolaires. Notre présence dans les écoles fut toutefois sporadique. Selon Martineau (2005, p.14), « plus on est épuisé, moins on sait observer ».

Les temps d'arrêt que le chercheur s'octroie lui permettent ainsi de refaire le plein d'énergie et de penser à la suite du terrain. Puisque les moments passés sur le terrain ont parfois été vécus intensément, nous avons ressenti le besoin de nous retirer, de temps à autre, pour prendre des pauses et faire le point. Maintenir son attention de façon soutenue et tenter d'être attentif à tout ce qui se passe dans une école fut une tâche plus difficile, au plan intellectuel, que nous l'avions envisagé au départ. De plus, il est vrai que nous avons parfois ressenti un certain malaise à force d'avoir l'impression de déranger le quotidien scolaire. À certains moments, nous avons également eu le sentiment d'agacer certains acteurs par notre présence⁴¹, notamment lorsque nous avons été témoin d'interactions tendues. En repensant à la collecte de données, nous constatons d'ailleurs que nous avons parfois préféré les moments où nous sommes allée observer des situations particulières pendant un laps de temps défini (ex. : assister à une activité programmée de 9 h 30 à 11 h 30), plutôt que les journées complètes qui furent souvent éreintantes⁴².

3.1.3 L'étude de cas d'écoles en contexte de diversité

Selon Poisson (1990), la plupart des recherches dites qualitatives réalisées dans le domaine de l'éducation peuvent être désignées comme étant des études de cas. Anadón (2006, p.23) soutient que cette approche convient à «une démarche interprétative sensible au phénomène humain et à sa complexité»; elle permet de recueillir et de traiter des données afin de décrire et d'analyser en profondeur des phénomènes sociaux complexes (Anadón, 2006; Yin, 2003). L'étude de cas est donc congruente avec l'ethnographie puisqu'elle permet d'étudier comment un phénomène se manifeste (Yin, 2003). Dans le cadre de cette recherche, nous avons investi cette approche afin de décrire et d'interpréter les caractéristiques importantes d'un phénomène social — l'adaptation à la diversité de milieux scolaires dits inclusifs — et d'étudier comment il se manifeste au quotidien. L'étude de cas multiples, qui permet d'étudier différents cas à l'intérieur d'une

⁴¹ Extrait du journal, 22 octobre 2015 : « Protocole contre la violence/l'intimidation. Nous sommes dans le bureau du directeur avec l'élève et sa mère. Le garçon est accusé d'avoir eu un comportement inapproprié à l'endroit d'une camarade. Il nie les faits et sa mère l'emmène à la maison. Elle semble fâchée (est-ce que ma présence l'a fâchée ?) »

Extrait du journal, 22 octobre 2015 : « Tout le monde n'a pas l'air heureux de ma présence. Il faut faire attention de ne pas m'imposer quand je sens que je ne suis pas la bienvenue. »

⁴² Extrait du journal, 20 octobre 2015 : « Qu'est-ce que je vais faire aujourd'hui ? Je ne peux pas passer la journée à marcher dans l'école. Il faut que j'observe des contextes plus concrets (ex. : jeudi matin, ce sera les cours de francisation des parents). »

même recherche (chaque école correspondant à un cas), nous a permis de produire un tableau détaillé des pratiques, des attitudes ainsi que des dynamiques relationnelles/partenariales ayant cours dans chaque milieu scolaire ciblé (Yin, 2003). Selon Mongeau (2009, p.85), l'étude de cas est un choix approprié « lorsque l'objectif est de mieux comprendre un phénomène rare ou unique ou encore de comparer des cas similaires ». Jusqu'à maintenant, peu de recherches se sont intéressées à la question de l'adaptation à la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire défavorisé et pluriethnique analysé avec le cadre théorique de l'éducation inclusive. L'étude de cas nous a ainsi permis de rendre compte de la spécificité et de la complexité des milieux scolaires étudiés (Mongeau, 2009) et d'en brosser un portrait détaillé (Anadón, 2006).

Notre présence dans les écoles nous a permis de décrire et d'analyser les enjeux de milieux scolaires dans lesquels pluriethnicité et précarité socioéconomique se conjuguent. Notre posture ethnographique nous a également permis de décrire et d'analyser les réponses mobilisées à différents niveaux (gestion, pratiques et initiatives, dynamiques relationnelles et partenariales) afin de s'adapter à la diversité des besoins des élèves et des familles. À travers la prochaine section, nous décrivons le déroulement de la collecte de données ainsi que les méthodes qui ont été employées afin d'appréhender notre objet de recherche.

3.2 Collecte de données : une année en milieu pluriethnique et défavorisé à Montréal pour peindre des tableaux de la vie scolaire

Notre collecte de données s'est échelonnée sur une période d'une année scolaire pendant laquelle nous avons généralement passé des journées complètes dans les écoles participantes, mais parfois, nous avons assisté à différents événements plus courts. La première visite sur le terrain s'est déroulée le 29 septembre 2015 et la dernière, le 23 juin 2016. La collecte de données a été réalisée à partir de catégories émergentes de notre cadre théorique, mais elle a également été enrichie tout au long du projet à l'aide de nos observations et de nos interactions avec les acteurs que nous avons côtoyés (LeCompte et Schensul, 2010). Dans cette section du chapitre, nous expliquons d'abord comment nous avons repéré les écoles participantes ; nous décrivons également chaque milieu afin d'offrir un portrait détaillé au lecteur de ce travail. Nous traitons par la suite de la

négociation de l'entrée sur le terrain de recherche ethnographique, de l'accueil que nous ont réservé les acteurs de chaque milieu et du déroulement de la collecte de données. Enfin, nous explicitons quelles méthodes nous avons employées afin de répondre à nos objectifs de recherche et d'analyser les informations recueillies sur le terrain.

3.2.1 Le choix des écoles participantes

À la suite de l'acceptation du devis par le jury de recherche et après avoir obtenu le certificat d'éthique requis par l'Université de Montréal (annexe 1), nous nous sommes mise à la recherche de milieux scolaires pour procéder à la collecte de données. Nous avons d'emblée longuement réfléchi aux critères de sélection. Nous recherchions des milieux dont les pratiques s'apparentaient à celles d'une école inclusive, en congruence avec la recension des écrits. Puisqu'il n'y a pas d'établissements à proprement définis comme tels, notre quête a été intuitive et s'est orientée vers le choix de milieux dont la culture scolaire est imprégnée de pratiques, de valeurs, d'idées, de projets et d'interactions (Pepin, 2011 ; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1999) nous évoquant des caractéristiques repérées dans notre cadre théorique. Nous souhaitons donc essentiellement faire l'ethnographie d'écoles primaires situées dans des quartiers de Montréal jonglant au quotidien avec des enjeux comme la défavorisation socioéconomique, l'immigration récente et d'autres problématiques, et présentant un potentiel d'être catégorisées comme ayant des pratiques inclusives. Pour repérer de tels milieux scolaires, nous nous sommes posée plusieurs questions :

- Quelles sont les écoles dont la réussite scolaire des élèves déjoue les prédictions relatives aux milieux vulnérables en contextes scolaires défavorisés et pluriethniques ?
- Quelles sont les écoles réputées pour être mobilisées dans la mise en place de différentes initiatives qui visent à intervenir auprès d'une clientèle scolaire vulnérable en milieux scolaires défavorisés et pluriethniques ?
- Quelles sont les écoles qui sont reconnues par la créativité dans la résolution de différents problèmes auxquels font face les élèves vulnérables et leur famille en milieux scolaires défavorisés et pluriethniques ?
- Quelles sont les écoles qui se démarquent par leur implication dans des partenariats école-familles-communauté ?

Le repérage de telles écoles a finalement été possible grâce à la collaboration établie avec une commission scolaire montréalaise à laquelle nous nous sommes intéressée principalement en raison d'une diversité ethnoculturelle marquée parmi les effectifs scolaires. Au cours de l'été 2015, nous avons sollicité le soutien d'une personne rattachée à cette commission scolaire qui, étant en lien avec différentes écoles, était à même de nous aider à en cibler quelques-unes qui correspondaient au profil recherché. Nous lui avons ainsi fait parvenir un résumé de notre projet (annexe 3), en plus d'une liste de critères ; les écoles participantes nous ont finalement été conseillées en fonction des caractéristiques suivantes :

- Des écoles principalement défavorisées et pluriethniques (ex. : indices de défavorisation élevés et présence de classes d'accueil) ;
- Des écoles dans lesquelles les élèves réussissent généralement bien, malgré un cumul de vulnérabilités ;
- Des écoles dont les pratiques sont réputées pour être « inclusives » selon la commission scolaire dont elles font partie ;
- Des écoles reconnues pour leur participation ou la mise en place d'activités/initiatives/projets interculturels ;
- Des écoles reconnues pour la mise en place d'activités/initiatives/projets qui soutiennent la relation école-familles-communauté ;
- Des écoles reconnues pour leur participation à des formations continues sur la diversité sociale ou ethnoculturelle.

Les milieux scolaires ont été essentiellement ciblés en fonction de leur correspondance avec le profil recherché et sur la base de présomptions qu'il s'y faisait quelque chose d'intéressant à documenter dans le cadre d'une recherche comme la nôtre. Une telle façon de procéder dans le repérage de terrain de recherche est courante, notamment dans des études qualitatives exploratoires. Dans ce sens, Plaisance et Schneider (2013) ont choisi d'étudier une école qui leur semblait intéressante au regard de pratiques intégratives en France. AuCoin (2010), dans le cadre de sa thèse, a contacté le directeur général du Conseil scolaire acadien provincial qui lui a conseillé une école qu'il considérait propice à son objet d'étude en raison du type de population qui la fréquentait et en raison de la qualité perçue du travail accompli par les professionnels de celle-ci. Rodrigue (2014), quant à elle, s'est intéressée au leadership transformatif de directions d'écoles primaires montréalaises en contexte de défavorisation. Les milieux participants ont été choisis en

fonction de l'indice de défavorisation des écoles et de directions reconnues pour leur intérêt envers l'équité et la justice sociale.

À la rentrée scolaire 2015-2016, après avoir ciblé trois écoles grâce au soutien de notre contact à la commission scolaire, nous avons envoyé une lettre de présentation à chacune de leur direction ; deux d'entre elles ont accepté de nous rencontrer alors que la troisième n'a pas répondu à notre appel. Nous avons alors choisi de ne pas la relancer puisque nous craignions que trois écoles représentent un terrain de recherche ethnographique beaucoup trop étendu et ambitieux pour une thèse de doctorat. Vers la fin du mois de septembre 2015, nous avons organisé une rencontre avec les deux directions principales de chaque école⁴³ intéressée afin de discuter de notre projet et de la possibilité de passer plusieurs journées dans leur établissement tout au long de l'année scolaire. Dès notre arrivée, nous avons été accueillie chaleureusement par la secrétaire de l'école ; le premier contact qui amorça de façon informelle notre collecte de données fut donc fort positif. Lors de cette première rencontre avec les directions, nous avons discuté de différentes problématiques présentes dans le quartier, plus particulièrement de défavorisation. De plus, nous avons échangé sur les projets en cours dans leur milieu scolaire ainsi que sur les différentes collaborations avec la communauté, notamment l'aide aux devoirs et les ateliers de lecture du samedi matin. Puis, nous avons également abordé d'autres projets qu'ils souhaitaient voir se concrétiser dans les années à venir, comme une clinique de pédiatrie sociale. Nous avons perçu ce premier contact direct avec le terrain comme étant très positif ; d'emblée, les directions ont semblé s'intéresser à nos intérêts de recherche et au projet lui-même. Au cours de cette rencontre, l'une des deux directions a mis l'accent sur la valeur qu'il accorde à ne pas demeurer dans son bureau trop souvent pour savoir ce qui se passe dans l'école et pour être en constante relation avec tout le monde. L'expression qu'il a employée — « marcher l'école » — nous a interpellée puisqu'elle nous a immédiatement rappelé le travail d'un ethnographe. La direction de cette école nous a aussi révélé l'importance que revêt à ses yeux l'approche inclusive en éducation. Elle nous a expliqué que, dans son établissement, on accorde une attention particulière à faire des activités qui incluent à la fois des élèves de classe ordinaire et d'adaptation (ex. :

⁴³ Chaque école a une direction principale ainsi qu'un adjoint.

classe de langage) pour enrayer le plus possible la ségrégation des élèves des classes spécialisées.

Au fil des discussions, les directions nous ont également révélé une autre pratique qui nous a semblé intéressante. Ils nous ont expliqué qu'ils considèrent comme étant indispensable de travailler en étroite collaboration étant donné que les deux écoles (1 et 2), situées dans le même quartier, accueillent des élèves des mêmes familles. Au cours de cette rencontre, nous avons rapidement eu le pressentiment que nous nous trouvions dans des milieux scolaires qui avaient à cœur la réussite et le bien-être des élèves, et qui correspondaient au profil recherché. Nous avons donc été séduite par cette première rencontre et, étant donné que les directions ont toutes deux accepté de participer à notre projet de recherche, nous nous sommes mis d'accord pour amorcer la collecte de données dès les prochaines semaines.

3.2.1.1 Portrait du quartier avoisinant les écoles

Les écoles participantes sont situées près l'une de l'autre. Il s'agit d'un quartier de Montréal généralement favorisé qui renferme toutefois une enclave défavorisée de laquelle sont issus une majorité d'élèves qui fréquentent ces deux établissements scolaires. En 2013, le *Réseau réussite Montréal*⁴⁴ (RRM) a publié un portrait du quartier et de ses différentes ressources, un milieu qui abrite un des plus grands nombres de familles dans l'ensemble de l'île de Montréal. Voici quelques faits saillants du territoire que constitue ce quartier et surtout de deux sous-territoires qui recoupent l'enclave dans laquelle se trouvent les écoles qui ont participé à notre étude :

⁴⁴ <https://www.reseautreussitemontreal.ca/>

Tableau 1 : Faits saillants du territoire dans lequel se trouvent les écoles participantes (Gosselin-Gagné, 2018)

Un pourcentage de familles qui vivent sous le seuil de faible revenu comparable à la moyenne montréalaise.	Un pourcentage de parents sans diplôme, certificat ou grade plus élevé que la moyenne montréalaise.
Le pourcentage d'enfants de 0 à 17 ans qui vivent dans des familles qui reçoivent des prestations de sécurité du revenu est moins élevé que la moyenne montréalaise.	Un pourcentage de familles monoparentales plus élevé que la moyenne montréalaise. Le pourcentage de familles monoparentales dont le chef de famille est une femme est plus élevé que la moyenne montréalaise.
Un niveau de défavorisation au-dessus de la moyenne dans certains sous-territoires. Deux sous-territoires ont une défavorisation matérielle et sociale plus élevée que la moyenne montréalaise. Sur le plan social, un sous-territoire compte parmi les plus défavorisés de l'île de Montréal.	Plusieurs familles immigrantes, dont un certain pourcentage de familles avec enfants de moins de 18 ans, ce qui est moins que la moyenne montréalaise. Toutefois, selon le sous-territoire, on compte un nombre beaucoup plus élevé de familles immigrantes.

Source : RRM, 2013

Ces données sont toutefois difficiles à interpréter puisque, comme nous l'avons indiqué plus haut, il s'agit d'un quartier très hétérogène. Néanmoins, le portrait du RRM de 2013 révèle que, même si le niveau de défavorisation du quartier est généralement bas, certains sous-territoires sont habités par une proportion importante de familles qui vivent dans des conditions plus défavorables que la moyenne montréalaise. Les données en lien avec la monoparentalité ont d'ailleurs retenu notre attention puisqu'il s'agit d'un facteur de risque de pauvreté reconnu, particulièrement lorsque c'est une femme qui porte le chapeau du chef de famille (Guyon, 1996 ; Makdissi et Groleau, 2002).

En ce qui a trait aux facteurs de protection liés aux services disponibles dans le quartier, le RRM indique qu'on y retrouve une panoplie de ressources qui s'adressent aux familles avec des enfants de moins de 18 ans (de nombreux organismes communautaires ainsi que deux ressources de dépannages alimentaires, notamment), en plus d'une structure de

services concertés dont un comité d'éveil à la lecture, une table de concertation jeunesse ainsi qu'une table de la petite enfance. Selon le RRM, les habitants du quartier jouissent également de nombreuses infrastructures comme des parcs, espaces verts, terrains de jeux, équipements sportifs, piscines, espaces culturels, bibliothèques, etc. Toujours en 2013, le RRM a aussi publié un portrait des effectifs scolaires du quartier dans lequel se situent les écoles ciblées par notre recherche dont nous présentons ici les faits saillants.

Tableau 2 : Faits saillants des effectifs scolaires du milieu dans lequel se trouvent les écoles participantes (Gosselin-Gagné, 2018)

Le pourcentage d'enfants de maternelle vulnérables dans au moins un domaine de maturité scolaire est plus élevé que la moyenne montréalaise, avec un risque élevé dans le domaine de la maturité affective plus particulièrement.	De nombreux élèves du quartier sont issus de l'immigration, soit de première ou de deuxième génération, ce qui est davantage que la moyenne montréalaise.
Le pourcentage d'élèves du primaire handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) est moins élevé que la moyenne montréalaise (la majorité de ces élèves étant en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation).	Tous les élèves du quartier entrent au premier cycle du primaire à l'âge prescrit de 6 ans ; un pourcentage inférieur à 15 % sortent du primaire après l'âge attendu de 12 ans et font leur entrée à l'école secondaire après l'âge de 13 ans.
À l'école secondaire, le pourcentage d'élèves HDAA est moindre que la moyenne montréalaise (parmi ceux-ci, la majorité est en DAA).	Au troisième cycle du primaire, le taux de réussite est variable en fonction de l'école, tant pour les compétences en français (lecture et écriture) que pour les compétences en mathématiques (résolution de problèmes et raisonnement).
Un nombre élevé d'élèves du quartier sont allophones (plus de 50 % des élèves au primaire et au secondaire), ce qui est davantage que la moyenne montréalaise.	Le taux de réussite à l'ensemble des examens ministériels de cinquième secondaire à l'école secondaire est comparable à la moyenne montréalaise.

Source : RRM, 2013

Nous retenons de ce portrait que plusieurs enfants du quartier arrivent à la maternelle en souffrant de retards dans le domaine de la maturité scolaire et au niveau du

développement. À ces facteurs de vulnérabilité socioscolaire potentiels s'ajoute celui que la grande majorité des élèves qui fréquentent les établissements scolaires francophones du quartier sont issus de l'immigration de première ou de deuxième génération et que plusieurs d'entre eux sont allophones. Notons toutefois que, d'après le portrait du RRM (2013), le taux de réussite à l'ensemble des examens ministériels de cinquième secondaire est élevé et comparable à la moyenne montréalaise. On peut alors spéculer que les écoles du quartier arrivent, en partie, à soutenir l'expérience socioscolaire de plusieurs élèves malgré la présence de facteurs de vulnérabilités liés aux conditions socioéconomiques dans lesquelles vivent certains de ces jeunes et aussi à la diversité ethnoculturelle très présente.

3.2.1.2 Portrait des écoles et de leurs acteurs

L'école 1 accueille des élèves du préscolaire et du premier cycle du primaire. On y retrouve des classes ordinaires, d'accueil et de langage. Durant l'année scolaire 2014-2015, l'indice de défavorisation de l'école est de 10 pour l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) et de 9 pour ce qui est du seuil de faible revenu (SFR)⁴⁵ (MEES, 2016). Selon le portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal, dressé par le CGTSIM (2016), au mois de novembre 2015, plus de la moitié des élèves du préscolaire sont allophones (arabe, tamoul, ourdou, pendjabi) ; une proportion similaire d'enfants affirme s'exprimer le plus souvent dans leur langue d'origine à la maison. En outre, la plupart des élèves du préscolaire sont issus de l'immigration, c'est-à-dire qu'ils sont nés à l'extérieur du Canada ou ont au moins un des parents qui est né à l'étranger. Hormis le Canada, les principaux pays d'origine des élèves sont le Maroc, le Sri Lanka, l'Inde, Haïti et le Pakistan. Toujours selon le rapport du CGTSIM, plus de la moitié des élèves du premier cycle sont allophones et près du tiers

⁴⁵ Les données relatives à l'indice de défavorisation des écoles québécoises sont calculées en fonction de deux variables. La première est l'**Indice de milieu socio-économique (IMSE)** qui est composé de la proportion de familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade et la proportion de familles dont les parents ne travaillent pas pendant la semaine de référence du recensement canadien. La deuxième est le **Seuil de faible revenu (SFR)** qui correspond à la proportion des ménages avec enfants dont le revenu est à l'orée ou sous le seuil de faible revenu (correspondant au niveau de revenu selon lequel on estime que les familles consacrent 20 % de plus que la moyenne à la nourriture, au logement et à l'habillement). Tous les ans, les indices de chaque établissement scolaire sont regroupés en rangs déciles afin de situer la place relative de l'école en comparaison à l'ensemble des écoles publiques primaire et secondaire du Québec. (MEES, 2016) Plus l'indice se rapproche de 10, plus le milieu scolaire est considéré comme étant défavorisé sur le plan socioéconomique.

affirment utiliser principalement leur langue d'origine à la maison. Les langues maternelles les plus communes, autres que le français ou l'anglais, sont alors l'arabe, le pendjabi, le tamoul et le créole. La plupart des élèves du premier cycle sont eux aussi issus de l'immigration. Mis à part le Canada, ils viennent principalement d'Haïti, de l'Inde, du Maroc, de la Côte d'Ivoire, de l'Algérie et de la République démocratique du Congo (RDC).

L'école 2 accueille des élèves de deuxième et de troisième cycles du primaire répartis dans une trentaine de classes comprenant quelques groupes d'adaptation. Au cours de l'année scolaire 2014-2015, l'indice de défavorisation de l'école est de 9 pour l'IMSE et le SFR (MEES, 2016). Selon le portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal du CGTSIM, au mois de novembre 2015, près de 70 % sont allophones ; une majorité d'entre eux disent parler cette autre langue à la maison (l'arabe, le pendjabi, le tamoul, le somali, l'espagnol, le créole, le tagalog et l'ourdou). Toujours au mois de novembre 2015, près de 90 % des élèves inscrits sont issus de l'immigration, donc de première ou de deuxième génération. Pour le tiers qui sont nés ailleurs qu'au Canada, les principaux pays d'origine sont : Haïti, Maroc, Inde, Sri Lanka, Côte d'Ivoire, Philippines, Liban, République démocratique du Congo (RDC), Algérie et Somalie.

Parmi les faits saillants du portrait que nous venons de brosser des milieux participants, notons la défavorisation socioéconomique marquée ainsi que la très grande diversité ethnoculturelle des effectifs scolaires. Dans les deux écoles, presque tous les élèves sont issus de la première génération ou de la deuxième génération d'immigration. En outre, un fort pourcentage de chaque établissement scolaire est allophone et parle principalement cette autre langue à la maison. En plus des élèves du quartier avoisinant, les deux établissements scolaires accueillent aussi des enfants habitant d'autres quartiers et intégrés en classes d'accueil ou en classe d'adaptation. En raison de ce statut de « point de service », les écoles reçoivent des budgets supplémentaires afin d'offrir les services de divers professionnels comme des psychologues, psychoéducateurs, techniciens en éducation spécialisée, techniciens en travail social, orthopédagogues, orthophonistes, etc.

Nous estimons que ce portrait des écoles participantes démontre au moins en partie à quel point la diversité est présente et multiforme dans ces deux écoles.

3.2.2 La négociation de l'entrée sur le terrain de recherche : entre accueil spontané et hésitations

Le chercheur qui se réclame d'une approche ethnographique doit réussir à s'intégrer dans le groupe qu'il étudie afin de participer au quotidien de ses acteurs (Pepin, 2011). Bizeul (1998) explique que dans le cadre d'une enquête de terrain, le niveau d'implication potentielle du chercheur est variable, se situant plus ou moins à distance ou à proximité. D'après l'auteur, le degré de participation dépend de la facilité avec laquelle il se joint au groupe, de son aptitude à effectuer certaines tâches, de sa prise en considération des risques encourus (psychologiques et physiques), mais aussi, des attentes et des exigences des autres qui peuvent l'ignorer ou se montrer défavorables face à sa présence. Le chercheur doit donc trouver un équilibre qui lui permet de recueillir des informations pertinentes à sa recherche, naviguant entre la participation active à la vie de l'unité sociale qu'il étudie et la simple observation des comportements des acteurs.

Avant d'amorcer la collecte de données (et après !), nous anticipions la négociation de notre entrée sur le terrain. Nous craignons alors le type d'accueil ainsi que la place que nous réserveraient les acteurs des écoles participantes dans les salles de classe, réunions, salons du personnel, etc. Par conséquent, nous avons longuement réfléchi aux moyens de négocier notre entrée sur le terrain pour être en mesure de tisser des liens assez rapidement et nous faire accepter. Dès notre première rencontre avec les directions, nous avons convenu de présenter notre projet à l'ensemble du personnel de chaque école afin de les informer et de les engager dans celui-ci. Au cours de ces présentations, nous avons brièvement discuté de nos intérêts de recherche et des raisons pour lesquelles leur établissement avait été ciblé. Nous avons également décrit notre approche ethnographique et nous avons expliqué que nous souhaitions mener des entretiens avec différentes personnes au cours de l'année. Enfin, nous avons offert aux membres des équipes-écoles l'opportunité de discuter après chaque rencontre ou de nous contacter par courriel pour quiconque souhaiterait des informations supplémentaires. Nous avons alors réalisé que travailler pour se faire accepter sur le terrain s'apparente quelques fois à une

démarche de séduction. À chaque présentation, nous avons insisté auprès du personnel de chaque école pour qu'ils sachent que nous n'agissions pas comme espion pour le compte de la direction et que notre présence dans l'école ne visait aucunement à les juger ou à les évaluer. Tout au long du terrain de recherche, nous avons d'ailleurs insisté sur notre rôle d'observateur et non d'évaluateur dès que nous sentions qu'il était pertinent de le faire.

Ainsi, malgré nos quelques appréhensions du départ, nous avons été généralement bien accueillie dans chaque milieu scolaire. Nous illustrons nos propos à l'aide d'extraits de notre journal ethnographique : « De façon générale, je peux dire que je suis très bien accueillie dans les écoles (je ne sais pas à quoi c'est attribuable exactement). M., la psychoéducatrice de l'école 1, m'a dit à plusieurs reprises que je fais maintenant partie de l'équipe. » (extrait du journal, 10 février 2016) Quant au directeur de l'école 2, dès le départ, il a insisté sur le fait que nous étions bienvenue dans son établissement en tout temps, comme illustré par l'extrait suivant : « Les portes de l'école vous sont ouvertes quand vous voulez. » (extrait du journal, 22 octobre 2015). Nous présumons que certaines de nos caractéristiques ont pu à la fois faciliter et complexifier la négociation de notre entrée dans les écoles (Bizeul, 1998, 2007 ; Martineau, 2005). D'après Bizeul (1998), l'identité qui est attribuée d'emblée au chercheur par les acteurs de la communauté qu'il étudie est d'abord associée à des attributs physiques ; elles induisent des attentes et des réactions de la part des acteurs observés. Martineau (2005) estime lui aussi que différentes caractéristiques du chercheur peuvent avoir un impact sur la façon dont il sera perçu et donc, sur les attitudes et comportements que les acteurs de terrain adopteront en sa présence et sur ce qu'ils lui donneront à voir. L'auteur soutient que

Le fait d'être un homme ou une femme, d'être plus ou moins jeune ou vieux, d'appartenir à un groupe ethnique reconnaissable par des traits physiques particuliers, ou encore, d'être habillé de telle ou telle façon, de se comporter selon tels codes de politesse plutôt que tels autres, d'utiliser un vocabulaire particulier, pourra faire une différence [...] (2005, p.8)

Pour ce qui est de notre recherche, nous jugeons que le fait d'appartenir au sexe féminin puisse avoir été un atout en général puisque notre collecte s'est déroulée dans des écoles primaires, des milieux qui semblent parfois réticents à la présence d'hommes. Notre jeune âge nous a lui aussi probablement aidé à nous intégrer en nous conférant un statut

moins hiérarchique aux yeux de certains acteurs dès le départ. À ce sujet, Bizeul (1998) soutient qu'un étudiant a l'avantage de paraître jeune, plus ouvert, voire modeste et innocent, des caractéristiques qui ont le potentiel de générer des réactions favorables à son égard. Nous estimons ainsi qu'il est tout à fait raisonnable de croire que ces attributs nous aient aidé à nous « fondre dans le décor » davantage.

Par ailleurs, il faut avouer qu'il nous a fallu déployer des efforts supplémentaires afin de nous faire accepter par quelques personnes qui semblaient plus réfractaires ou hésitantes à notre égard, généralement des enseignants. L'univers scolaire est un monde particulier. Les acteurs d'une école peuvent être résistants ou mitigés face à la présence de chercheurs dans leur milieu, ce qui peut rendre difficile la collecte de données ethnographiques. D'après Blondin (2005, p.23), la « réserve des enseignants qui peut paraître déroutante pour un chercheur enthousiaste, encouragé par des autorisations provenant de divers niveaux hiérarchiques » est en effet un écueil potentiel de l'observation ethnographique en milieu scolaire. Ces retenues, selon l'auteure, peuvent se traduire par de la gêne, des inquiétudes, des hésitations ou même de l'anxiété liée à l'idée d'être observé par le chercheur.

À l'issue de notre présence sur le terrain, nous sommes en mesure d'émettre quelques hypothèses pour tenter d'expliquer l'accueil un peu plus froid que nous ont réservé certains acteurs. Il semble plausible que des enseignants (et peut-être d'autres membres des équipes-écoles) aient été plus réticents à notre égard parce que nous avons été introduite par les directions et parce que nous avons été principalement en lien avec elles toute l'année. Bizeul (1998) explique que des personnes qui sont étrangères aux activités universitaires peuvent faire preuve de méfiance parce qu'elles ne comprennent pas bien les intentions du chercheur. Bien que nous ayons observé des climats généralement positifs dans chaque école, nous estimons possible que notre lien étroit avec les chefs d'établissement ait pu rendre certaines personnes plus méfiantes et inconfortables face au rôle que nous allions jouer dans leur quotidien. À plusieurs reprises, nous avons expliqué en quoi consistait précisément notre présence dans l'école à des intervenants qui semblaient ne pas comprendre en quoi consiste le travail de chercheur et qui supposaient à tort que nous étions une nouvelle psychologue scolaire.

Il pourrait aussi être plausible que certains acteurs aient été gênés par notre présence en raison des moyens de pression des enseignants ayant eu cours cette année-là. En effet, l'année scolaire 2015-2016 a été marquée par un mouvement syndical dans le corps enseignant québécois. Tout au long de l'année, différents moyens de pression ont mené à des boycottages, de manière variable, à l'échelle des écoles de la province. Nous avons l'impression que ce contexte particulier a pu rendre notre présence parfois moins favorable aux yeux de certains acteurs peut-être plus impliqués syndicalement⁴⁶. À titre d'exemple, nous pouvons évoquer une conversation au cours de laquelle nous avons sollicité la participation d'une enseignante à un entretien individuel. Celle-ci nous a indiqué qu'elle accepterait de participer à condition que la rencontre ait lieu pendant une période libre et non en dehors des heures de cours. Ainsi, malgré la grande participation d'une majorité d'acteurs des équipes-écoles à notre recherche, nous considérons qu'il soit possible que ces moyens de pression aient pu donner une couleur particulière à certaines de nos interactions dans les écoles en cours d'année.

Nous avons parfois senti que des acteurs étaient moins favorables à ce que nous assistions à des rencontres au cours desquelles des informations confidentielles allaient être divulguées. À chacune de ces rencontres, nous avons pris soin de les rassurer du fait que nous n'allions en aucun cas divulguer des informations qui pourraient permettre de retracer l'identité d'un élève ou de sa famille. Nous estimions alors qu'une promesse d'anonymat permettrait de diminuer les réticences que les membres de ce groupe pouvaient avoir face à notre présence lors de ces rencontres et de nous faire accepter plus facilement (Trudel, 1994). Nous avons également parfois pressenti que notre présence ne plaisait pas à certains acteurs lors de réunions qui se déroulaient dans des endroits exigus. Puis, nous soupçonnons que, dans d'autres cas, notre jeune âge ait parfois pu nous disqualifier aux yeux de certains ou nous soustraire une part de crédibilité, principalement durant les premières semaines. Nous déduisons ici que le statut d'étudiant peut être un avantage pour le chercheur autant qu'il peut lui nuire (Bizeul, 1998). En même temps, nous pensons que notre statut de « chercheuse » en éducation a pu être

⁴⁶ Extrait du journal, 17 février 2016 : « Des fois, je me sens plus ou moins bienvenue dans les classes. Je me demande si c'est dû aux moyens de pression ou si ma présence rend des enseignants mal à l'aise (parce qu'ils pensent que je juge leur travail ?). »

profitable en nous octroyant une certaine crédibilité dans différentes situations. À plusieurs reprises, des acteurs des équipes-écoles ont sollicité notre avis concernant des situations alors que nous n'avions pas une expertise dans ce sens. Lorsque nous discutons du cas de certains élèves, nous avons souvent l'impression qu'on nous accordait un statut de « professionnelle de l'école ». Par ailleurs, nous estimons que la confiance octroyée par de nombreux acteurs scolaires nous a permis d'accéder à une grande variété de données qui auraient peut-être été hors de notre portée s'il en avait été autrement. Nous pensons donc que nos caractéristiques personnelles peuvent avoir eu une influence tant négative que positive sur nos interactions avec les acteurs que nous avons côtoyés dans chaque milieu.

3.2.3 La collecte de données : diverses méthodes pour appréhender le quotidien scolaire

L'ethnographie met en œuvre une variété de méthodes offrant différents éclairages d'un objet de recherche permettant au chercheur d'enrichir sa compréhension du phénomène à l'étude (Anadón, 2006). À travers différents séjours ethnographiques, nous avons observé de nombreux contextes, rédigé des notes de terrain, animé des entretiens semi-dirigés et fait l'étude d'une variété de documents afin d'appréhender comment se déroule le quotidien d'une école en milieu urbain défavorisé et pluriethnique, et comment l'éducation inclusive se matérialise dans les pratiques et les discours de différents professionnels. Nous détaillons chacune de ces méthodes de collecte de données dans les sections qui suivent.

3.2.3.1 L'observation participante périphérique : le rapport avec les acteurs scolaires et la création de liens au fil du temps

En congruence avec notre approche ethnographique, les informations recueillies au cours de nombreuses séances d'observation sur le terrain constituent une part importante du corpus de données. Pour comprendre les aspects implicites des cultures qu'il étudie, l'ethnographe doit s'étonner de tout ce qu'il observe sur son terrain, c'est-à-dire qu'il doit adopter une posture d'accueil qui lui permettra de débusquer ce qui est pris pour acquis. Puisque nous portons un regard « extérieur » à celui du quotidien d'une école — c'est-à-dire que nous n'avons jamais travaillé dans un milieu éducatif — nous pensions que nous serions particulièrement à même de remarquer « l'étrangeté » des rituels quotidiens

associés la culture scolaire, ce que Spindler appelle l'œil de l'étrangeté (Vasquez, 1992, p.50)⁴⁷.

Il existe différentes approches pour observer les rituels, les idées, les activités et les pratiques associées à la culture d'un groupe : l'observation participante complète et l'observation participante périphérique (Pepin, 2011). Selon Blondin (2005), il n'y a pas de bonne ou de moins bonne posture d'observateur à adopter. L'auteure explique que « chaque démarche d'observation en situation possède des éléments uniques répondant aux exigences spécifiques d'un objet de recherche » (Blondin, 2005, p.25). L'observation participante complète consiste en la participation du chercheur aux activités de la communauté qu'il étudie et lui permet d'observer son objet de recherche sous des angles qui, selon Pepin (2011), seraient impossibles à appréhender autrement. Toutefois, il n'est pas toujours possible ou souhaitable pour un ethnographe de porter ce chapeau. Le chercheur qui adopte la méthode de l'observation participante périphérique, quant à lui, n'occupe pas de rôle précis dans l'unité sociale qu'il observe ; puisqu'il n'est pas au centre des activités, certains aspects de la vie du groupe ne lui sont pas accessibles (Pepin, 2011). D'après Lapassade (2002, p.379), on adopte ce rôle ou cette identité « périphérique » lorsqu'on doit être impliqué à un certain degré pour étudier notre objet de recherche, mais sans chercher à occuper une fonction active dans le contexte étudié. Il existe différents avantages à adopter ce rôle. Dans la cadre d'une recherche qu'il a menée en milieu scolaire, Pepin (2011) s'est inscrit dans cette posture d'observateur participant périphérique parce qu'il ne lui était pas possible d'acquérir le statut d'observateur participant complet. En revanche, l'auteur souligne que cette position d'extériorité par rapport au groupe étudié lui a permis d'avoir « accès à différentes scènes de vie qui se déroulent dans des lieux différents, privilège qui n'est pas toujours accordé à ceux qui ont un rôle trop précis au sein de la communauté » (Pepin, 2011, p.38).

En ce qui a trait à notre projet, notre statut fut essentiellement celui d'observateur participant périphérique (Blondin, 2005 ; Lappassade, 2002 ; Pepin, 2011), mais parfois aussi celui d'observateur participant (Martineau, 2005). Nous nous sommes donc greffée

⁴⁷ Extrait du 20 octobre 2015 : « Pour l'instant, je pense vraiment que mon manque d'expérience dans les écoles va me servir pour ma posture ethnographique parce que tout m'étonne. »

au quotidien de chaque école, mais de façon limitée et variable, c'est-à-dire que notre degré d'implication fut différent en fonction des acteurs ou des situations dans lesquelles nous nous trouvions (Hopwood, 2007). Notre posture nous a donc parfois permis de remplir certaines tâches ou d'avoir accès à des événements généralement réservés aux praticiens de l'école. Par exemple, lors de certaines séances d'observation dans les classes, nous avons assisté des enseignants dans leur travail. Dans le groupe de Madame J., nous avons aidé des élèves de première année à réaliser leurs exercices en mathématiques après qu'ils aient sollicité notre soutien. Les petits des classes de maternelles nous ont, quant à eux, souvent demandé de participer à leurs jeux, de les assister dans l'accomplissement de certaines tâches, de coller un bout de ficelle sur un papier ou bien de les aider à mettre leurs mitaines avant la récréation. Avant d'entreprendre notre collecte de données, nous n'avions pas envisagé de jouer un tel rôle, mais il s'est imposé à nous à plusieurs reprises, surtout lorsque nous étions en interactions avec des acteurs qui ne connaissaient pas notre statut et qui nous demandaient de l'aide pour effectuer différentes tâches. Nous pensons que cela témoigne du fait que certains d'entre eux ont eu suffisamment confiance pour nous laisser prendre une place plus importante.

Au fil du temps, nous avons également créé des liens avec certains participants et même, de façon modeste, nous avons parfois l'impression de faire partie de l'équipe, ce qui, à notre avis, nous a permis d'être un témoin très privilégié du quotidien scolaire de chaque école. Certains acteurs nous disaient parfois spontanément « à demain ! » alors que nous n'avions pas envisagé de venir le lendemain. La psychoéducatrice de l'école 1, quant à elle, a clairement exprimé à de nombreuses reprises que, à ses yeux, nous faisons maintenant partie de l'équipe-école. D'après Woods (1990, p.89), l'ethnographe doit développer une relation « forte » avec ses informateurs afin de s'assurer d'une meilleure fiabilité et de la véracité de leur contribution. Le chercheur, à son avis, doit faire de cette relation une priorité absolue dès le commencement de sa recherche. Nous nous sommes toutefois assurée d'être vigilante, tout au long de la collecte et au-delà de celle-ci, quant à l'influence que pourraient avoir les liens que nous avons créés sur l'élaboration et l'interprétation des données recueillies ; nous espérions ainsi maintenir le plus possible

notre rapport d'extériorité lors de l'analyse (Trudel, 1994 ; Vasquez, 1992 ; Vienne, 2005).

Nous n'avions pas construit de grilles d'observation à proprement parler. D'après Quivy et Van Campenhoudt (1995), une grille d'observation très formalisée risque d'être trop superficielle et mécanique en regard de la richesse et de la complexité des contextes que le chercheur souhaite appréhender. Puisque les caractéristiques d'une école inclusive ne sont pas clairement circonscrites, nous pensions qu'une liste d'éléments à observer restreindrait la fécondité de notre regard par rapport au terrain. La validité des observations de type ethnologique est toutefois fondée sur la réalisation d'un travail exhaustif et nécessite une préparation théorique solide de la part du chercheur (Quivy et Van Campenhoudt, 1995). Quivy et Van Campenhoudt (1995, p.202) suggèrent ainsi d'adopter « une méthode d'observation relativement souple [...] utilisée en complément d'autres méthodes dont les procédures techniques sont plus précises »⁴⁸. Nos observations ont donc été influencées par notre cadre théorique sans être exclusivement dirigées vers des éléments précis afin d'éviter ce que Martineau (2005, p. 11) désigne comme étant une « stérilité intellectuelle » et être ouverte « à la nouveauté, à l'inattendu, à l'étrange, à l'inhabituel ».

Au cours de l'année scolaire, nous avons participé aux activités quotidiennes des écoles (Pepin, 2011) en observant une variété de contextes formels (ex. : réunions du personnel, conseil d'établissement, salles de classe, gymnase, interventions avec des élèves dans le bureau de la direction, rencontres avec des parents, activités parent-enfant, tables multidisciplinaires pour élaboration de plans d'intervention, etc.) et informels (ex. : récréations, dîner dans la salle du personnel et pauses café, conversations dans le corridor, etc.). Dès les premiers jours de notre collecte de données, nous nous sommes également promenée dans le quartier avoisinant les écoles afin de nous imprégner davantage du milieu et de chercher à comprendre dans quel type d'environnement évoluent les élèves et leurs familles. Nous ne sommes pas toujours venue les mêmes jours dans les écoles. D'après Trudel (1994), les observations d'un chercheur peuvent être

⁴⁸ Nous discutons des autres méthodes employées dans les prochaines sections.

radicalement différentes d'un moment à l'autre. L'auteure explique que le comportement d'élèves sera fort probablement différent si on compare le lundi matin au vendredi après-midi. Tout au long de l'année, nous avons donc porté une attention particulière à varier les jours de la semaine ou les moments de la journée où nous venions observer, en plus d'assister à une panoplie d'activités, afin de maximiser la portée de notre présence sur le terrain. Dans certains cas, nous avons pris « rendez-vous » afin d'observer des contextes prédéfinis (ex. : une enseignante qui nous invite à venir voir le déroulement d'une activité précise dans sa classe), mais dans d'autres cas, les séances d'observation n'ont pas été planifiées (ex. : une psychoéducatrice qui nous rencontre dans le corridor et qui nous invite spontanément à venir observer un atelier concernant la prévention de l'affiliation à des groupes criminalisés).

À plusieurs reprises, nous avons également été conviée par les directions de chaque école à assister à des événements précis. La directrice de l'école 1 nous a souvent invitée — en personne, par courriel ou par message texte — dans différents contextes qu'elle considérait comme pertinents et intéressants à observer. Vers le milieu de l'année, nous avons d'ailleurs été ajoutée à la liste des contacts de l'école, ce qui nous a permis de recevoir tous les courriels envoyés à l'équipe. Dans d'autres cas, notre instinct nous a incité à être opportuniste et à prendre les devants en demandant d'être invitée à observer différents contextes qui avaient éveillé notre curiosité (ex. : demander d'assister à une pièce de théâtre à la suite d'un entretien avec la directrice d'un organisme communautaire). Tout au long de l'année, notre présence dans le quotidien des écoles nous a permis d'aborder ces acteurs de manière informelle afin de « recueillir des informations, des témoignages, des opinions, échanger sur les pratiques, connaître les valeurs, les convictions pédagogiques [...], percevoir les non-dits des relations interpersonnelles, etc. » (Marchive, 2003, p.23). Les conversations informelles, durant les heures de dîner notamment, nous ont également permis de mieux connaître les milieux scolaires et les praticiens en ont souvent profité pour nous raconter des anecdotes. Il serait faux de prétendre que chaque séance d'observation ait été prolifique (malentendus en lien avec notre présence, annulation d'activités). Cet extrait du 20 octobre 2015 illustre ces affirmations : « À 9 h 05, j'attends toujours la directrice. Il y a eu quelques confusions sur ma présence aujourd'hui. Je ne sais pas si ce sera une bonne journée pour

observer. » Cependant, nous avons maximisé chaque déplacement sur le terrain. Par exemple, nous avons profité de la proximité physique des deux écoles pour passer quelques heures dans l'une et nous rendre dans la deuxième par la suite.

Notre collecte de données s'est achevée à l'issue de la dernière réunion du personnel des écoles respectives, au mois de juin 2016. Nous nous sommes alors présentée dans chacune de ces rencontres afin de remercier chaleureusement les équipes-écoles pour leur participation et investissement dans notre projet de recherche. Plusieurs acteurs scolaires ont alors semblé heureux de nous voir et en ont profité pour s'entretenir une dernière fois avec nous. Certains d'entre eux semblaient même nostalgiques à l'idée de ne plus nous revoir dans l'école l'année prochaine. La directrice adjointe de l'école 2 nous a proposé à plusieurs reprises de revenir l'année suivante afin de rédiger des chapitres de notre thèse à l'école et de demeurer en contact avec le milieu. Les directrices de l'école 1, quant à elles, nous ont chaleureusement remercié de notre présence devant toute l'assemblée. Nous devons avouer que nous n'avions pas anticipé de nous retirer du terrain de recherche de manière aussi positive.

3.2.3.2 Les journaux ethnographiques : observations et réflexions sur et en dehors du terrain

L'ethnographe doit inscrire tout ce qu'il entend et ce qu'il observe sur le terrain de recherche (Becker, 2014). Pour Paillé (2007, p.149), « de s'asseoir en retrait, d'observer, de noter des détails, des anecdotes, des indices, de réfléchir sans précipitation au sens de toute cette “mise en scène” de la vie quotidienne, de cette pièce de théâtre où jouent pour vrai les acteurs de la vie » permet d'appréhender les logiques d'un milieu, d'un groupe ou de mieux comprendre les comportements. Baribeau (2005, p.112-113) désigne les notes de terrain comme étant des

Activités méthodiques de consignation de traces écrites dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large ; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui permettent au chercheur de se regarder soi-même

comme un autre. Cette instrumentation est essentielle pour assurer à la fois la validité interne et la validité externe du processus de recherche.

Tout au long de notre recherche, nous avons donc fait l'usage de journaux afin de garder des traces de nos séjours ethnographiques à travers la prise de notes (Baribeau, 2005 ; Martineau, 2005 ; Olivier de Sardan, 1995 ; Pepin, 2011 ; Quivy et Van Campenhoudt, 1995). Ceux-ci nous ont permis de consigner, de manière systématique, nos observations ainsi que nos interactions avec les participants et certaines réflexions théoriques. La longueur des résumés de chaque séjour d'observation est variable, allant d'une demie-page jusqu'à une dizaine de pages. Les notes que le chercheur rédige dans son journal ethnographique peuvent donc prendre différentes formes (Baribeau, 2005 ; Martineau, 2005). D'abord, il y a des notes de types pragmatiques et stratégiques essentiellement descriptives que Martineau (2005, p.10) désigne en tant qu'« agenda de terrain ». Pour chaque séance d'observation, nous avons pris soin d'indiquer la date, l'heure, la température, l'école dans laquelle nous nous trouvions, les acteurs avec qui nous avons été en interaction, etc. Ces données nous ont permis, après le passage sur le terrain, de retracer chaque étape de notre présence dans les écoles (Martineau, 2005), comme nous l'illustrons à l'aide des extraits suivants :

8 h 30 : École 1 (1^{er} bâtiment). Pluvieux, pas trop frais. Environ 10°C : Observation des cours de francisation des parents dans l'école. [...] Les parents inscrits sont répartis dans deux groupes (2 niveaux). [...] Ce sont des enseignants de la formation aux adultes qui donnent les cours. (extrait du journal, 22 octobre 2015)

Dîner avec les professionnelles (TES, psychoéd., Ψ et orthophoniste), la directrice, la secrétaire et une enseignante. C'est très convivial, encore une fois. Je remarque alors une diversité parmi les origines des gens qui sont présents : Portugal, Roumanie, Égypte, etc. (extrait du journal, 17 janvier 2016).

Nos journaux ethnographiques nous ont également permis de consigner des notes plus descriptives afin de nous remémorer, par la suite, des situations et contextes observés. Ces informations, selon Martineau (2005, p.10), permettent de décrire « ce que font les sujets, la nature des interactions, les événements qui se déroulent, l'aspect physique des lieux, etc. », comme illustré par les extraits suivants :

La psychoéducatrice entre dans le bureau du directeur et semble avoir quelque chose d'important à dire (on me demande de sortir du bureau) [...] Peut-être qu'à la longue, on va me permettre de rester... (extrait du journal, 2 octobre 2015)

L'école est accueillante. Le gymnase est très beau (une dame du service de garde me dit que c'est le plus beau qu'elle a vu). Comme dans l'autre école, je remarque des affiches contre la discrimination et l'intimidation (affiches du programme « Vers le Pacifique »). (extrait du journal, 9 octobre 2015)

La directrice adjointe de l'école 2 a une affiche sur la porte de bureau : « Ce n'est pas la couleur de notre peau qui nous rend différents ; c'est la couleur de nos pensées. » (voir photo dans cellulaire) (extrait du journal, 18 janvier 2016)

Dans l'entrée de l'école 2 (pourquoi dans l'entrée ?), il y a plusieurs éléments en lien avec la diversité ethnoculturelle dans l'école (voir photos dans cellulaire). (extrait du journal, 17 février 2016)

Le journal ethnographique parallèle nous a aussi permis de rédiger quelques réflexions de nature plus théorique. Ces notes, comme l'explique Martineau (2005), facilitent le début de l'analyse bien avant la fin de la collecte de données. Nous avons ainsi été à même d'amorcer l'interprétation et la compréhension de certains phénomènes ou contextes dont nous avons été témoin dans les écoles tout au long de la recherche. Selon Martineau (2005, p.10), « cette interprétation “en cours de route” [...] permet potentiellement une analyse plus riche, mais évite aussi de se retrouver avec une masse de notes descriptives qui pourrait être très intimidante si on ne dispose d'aucune balise interprétative pour les “faire parler” ». Voici quelques exemples de notes théoriques que nous avons consignées à l'intérieur de nos journaux :

J'attends dans le secrétariat. Il y a beaucoup de va-et-vient. Une maman avec un hijab vient rencontrer l'enseignante de sa fille. Elle semble intimidée ; elle n'entre pas et parle à la secrétaire à distance. L'enseignante de sa fille arrive (elle est voilée elle aussi). La mère semble plus à l'aise (est-ce que c'est un exemple qui démontre la pertinence de la représentativité de la diversité parmi le personnel de l'école ?). (extrait du journal, 22 octobre 2015)

Perception d'une grande volonté de la part de la direction que les enfants se sentent en sécurité à l'école et que les parents se sentent les bienvenus. De se soucier de ça, ce sont des pratiques inclusives. (extrait du journal, 15 décembre 2015)

Ce ne sont pas seulement les pratiques qui sont inclusives ; ce sont les attitudes autour de la diversité également. Par exemple, comment réagissent les acteurs de l'école quand un parent ne peut pas s'exprimer en français ? (extrait du journal, 18 janvier 2016)

Tout au long de la cueillette de données, nous avons également rédigé des notes plus personnelles. D'après Martineau (2005), le chercheur peut ainsi noter ses impressions, ses états d'âme, certains sentiments qu'il a ressentis, etc. Il objective d'une certaine manière sa subjectivité, en prenant une certaine distance nécessaire par rapport aux différents contextes dont il est témoin ; le journal est donc en quelque sorte utilisé en tant qu'« exutoire dans la gestion des affects » (Martineau, 2005, p.10). Voici quelques extraits qui témoignent de ce processus :

J'ai l'impression que certaines personnes sont même contentes que je sois là. Ils ont peut-être envie de partager/de parler de leur pratique. (extrait du journal, 2 octobre 2015)

Ce matin, j'avoue que je suis un peu mal à l'aise. J'espère ne pas me sentir comme ça trop souvent. C'est certain qu'il y aura des journées où ma présence sera plus dérangeante. J'attends la directrice parce que je ne suis pas encore à l'aise de me promener seule dans l'école. (extrait du journal, 20 octobre 2015)

Je trouve que c'est parfois difficile d'approcher certaines personnes pour les entretiens, mais il faut faire attention de ne pas le prendre personnel si quelqu'un refuse. (extrait du journal, 22 février 2016)

À l'intérieur de ces journaux ethnographiques, nous avons également mis par écrit certains détails qui semblaient anodins sur le coup, mais qui, au fur et à mesure, se sont chargés de sens et de cohérence par rapport à notre objet de recherche, ce que Pepin (2011, p.39) désigne comme étant des « incidents ethnographiques ». Dans l'extrait qui suit, nous évoquons notamment le haut taux de participation des parents à une activité organisée par l'école, malgré la température hivernale qui s'était abattue sur la ville les jours précédents : « Toutes les chaises sont occupées, malgré la température qui est très mauvaise depuis hier soir (les trottoirs sont enneigés et très glissants). » (extrait du journal, 7 avril 2016) Au moment où nous avons rédigé cette note, nous n'avions pas réalisé qu'il s'agissait là d'un bel exemple de l'engagement de plusieurs parents dans l'école et dans la scolarité de leur enfant (rencontre d'accueil des parents à l'école 1).

Tout au long de notre collecte de données, nous avons donc été assidue et pointilleuse quant aux différentes traces écrites qui ont été rédigées dans nos journaux. Nos notes ont parfois été rédigées en temps réel, sur le terrain (ex. : en retrait dans le fond du corridor, lors du dîner, dans notre voiture entre deux séances d'observation ou dès que nous étions seule dans le bureau de la direction), mais nous avons également souvent attendu la fin de la journée avant de procéder⁴⁹. Ainsi, lorsque la prise de notes in situ ne semblait pas propice, nous nous sommes systématiquement accordée un moment afin de compléter la consignation de nos observations, des questionnements ou de certaines pistes analytiques le plus rapidement possible afin de nous rappeler un maximum d'informations, dans notre voiture ou dès notre arrivée à la maison. Cette tâche s'est souvent avérée laborieuse puisque nous étions généralement épuisée après les séances d'observation, mais nous étions consciente de l'importance de laisser des traces écrites significatives de notre passage sur le terrain. Nous avons également toujours pris grand soin de rédiger certaines informations ou réflexions qui nous semblaient pertinentes après coup, en les consignant dans nos journaux à des endroits stratégiques. Nous illustrons nos propos à l'aide de l'extrait : « Avant de terminer la journée, il y a quelqu'un dans le bureau. Quel est son rôle ? (note du 15 octobre 2015 : c'est la psychoéducatrice.) Elle est très gentille avec moi. C'est vraiment une belle équipe ! » (extrait du journal, 9 octobre 2015) Au cours de la collecte de données, il nous est même arrivé de nous lever en pleine nuit pour prendre des notes, montrant ainsi que notre recherche a occupé une place prépondérante dans notre esprit tant pendant qu'après le passage sur le terrain : « Réflexion : en ce moment, je suis vraiment absorbée par ma recherche ; j'y pense tout le temps. L'autre jour, je me suis levée en pleine nuit parce que j'avais eu une idée et que je voulais l'écrire pour ne pas l'oublier. » (extrait du journal, 17 janvier 2016)

⁴⁹ Notre tempérament perfectionniste nous a parfois poussé à prendre des notes sur le terrain directement afin de ne rien oublier de nos observations ou de nos conversations informelles. Or, nous pensons qu'à quelques moments, nous avons été maladroite lorsque nous avons pris des notes in situ. En effet, même si nous pensions que notre rôle avait été clairement défini dans chaque école, nous pensons que la prise de notes devant certains acteurs a pu les rendre mal à l'aise à quelques moments, spécialement au début de notre présence sur le terrain. Nous avons dû prendre du recul au sujet de cette pratique et avons revu notre façon d'être présente à la suite de nos réflexions.

3.2.3.3 Les entretiens menés dans les écoles participantes pour mieux comprendre le quotidien scolaire

En plus de l'observation sur le terrain et de la prise de notes, nous avons mené des entretiens semi-dirigés ainsi qu'un entretien de groupe. Étant donné que l'observation participante à elle seule ne permet pas au chercheur d'accéder à toutes les données qu'il pourrait appréhender sur son terrain de recherche (Olivier de Sardan, 1995), nous avons combiné cette méthode à celle des entretiens de recherche afin de recueillir des informations complémentaires et de trianguler les données. La combinaison des différentes méthodes employées nous a ainsi offert l'opportunité de comparer les dires des professionnels que nous avons interviewés avec les données d'observation recueillies afin d'explicitier ce que nous avons observé dans les écoles, en vue d'enrichir l'analyse de nos données et la compréhension de notre objet de recherche.

Baribeau et Royer (2012, p. 25) définissent les entretiens de recherche comme étant « une méthode de collecte d'informations qui se situe dans une interaction entre un interviewer et un interviewé en vue de partager un savoir expert et de dégager une compréhension d'un phénomène ». Puisque nous nous situons dans une posture épistémologique qui reconnaît les savoirs d'action des professionnels de l'éducation comme objet d'étude (Desgagné, 2007), il nous apparaissait essentiel d'interroger les acteurs des écoles afin d'appréhender notre objet de recherche. Selon Baribeau et Royer (2012, p.26), l'entretien individuel « permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné ». Dans les recherches en éducation, cette méthode permet au chercheur de donner aux participants l'opportunité qu'ils « se voient » dans leur travail et qu'ils se rendent compte des aspects de leur activité qui sont plus tacites (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1999, p.214). Il existe plusieurs types d'entretiens : entretiens directifs (les questions et leur ordre d'apparition sont planifiés), semi-directifs (certaines questions sont planifiées), non directifs (ni les questions ni leur ordre d'apparition ne sont planifiés) et récits de vie (entretien autobiographique) (Mongeau, 2009). L'entretien semi-directif, selon Quivy et Van Campenhoudt (1995), est couramment employé en sciences sociales. Cette méthode d'entretien est souple et peu

directive. Elle permet, d'après eux, de recueillir les témoignages et les interprétations des participants, tout en respectant leurs propres cadres de référence (leur langage et leurs catégories mentales). L'entretien est semi-directif, selon Quivy et Van Campenhoudt (1995, p.195), « en ce sens qu'il n'est pas entièrement ouvert ni canalisé par un grand nombre de questions précises » ; les questions ne sont pas nécessairement posées dans un ordre préétabli. Ainsi, le plus souvent, l'interviewé peut parler ouvertement de son expérience, « dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient » (Quivy et Van Campenhoudt, 1995, p.195). Et si l'interviewer estime que l'entretien dévie trop de l'objet initial, il peut simplement recentrer le participant puis aborder les aspects qui n'ont pas été touchés, en s'efforçant de le faire à un moment jugé opportun et de la manière la plus naturelle possible (Quivy et Van Campenhoudt, 1995).

Une bonne ethnographie, d'après Thomas (1993), requiert beaucoup de souplesse, surtout au moment de la collecte de données. L'entretien semi-directif est donc tout indiqué puisqu'il permet au chercheur d'avoir accès à une grande quantité d'informations qu'il n'a pas nécessairement suscitées et qu'il n'aurait probablement pas recueillies autrement. Dans le cadre de notre recherche, nous avons donc préféré mener des entretiens semi-directifs afin de laisser libre cours à la pensée des participants et de les laisser s'exprimer à leur guise. Puis, à l'issue de chaque entretien, nous avons vérifié qu'ils avaient touché à chacune de nos thématiques, sans être rigide et insister à tout prix sur ce point. Dans le cadre de plusieurs entretiens semi-directifs, nous avons approché des acteurs scolaires pour qu'ils mettent en discours leur expérience de praticiens dans un contexte où les élèves sont nombreux à vivre un certain cumul de vulnérabilités socioscolaires. Nous avons interrogé une variété d'acteurs pour connaître leurs pratiques et la façon dont ils se représentent leur travail au quotidien (Demazière, 2008). Cette méthode nous a permis d'aborder des thèmes et des questions liées à notre cadre théorique — l'éducation inclusive — tout en restant ouverte et sensible aux informations imprévues qui ont émergé (LeCompte et Schensul, 2010 ; Mongeau, 2009). Nous inspirant de la méthode des entretiens semi-directifs, nous avons bâti des guides d'entretien en y intégrant différentes questions ouvertes ; un pour la direction, un pour les enseignants, un pour les autres intervenants scolaires (PNE), un pour les organismes communautaires et un pour les parents (annexes 7 à 11). Nous avons longuement hésité face aux questions à poser

aux interviewés. D'après Becker (2014), puisque « chaque situation de recherche correspond à des circonstances spécifiques, variables d'un endroit à l'autre et d'un moment à l'autre [...] c'est la combinaison de ces circonstances à un moment et à un endroit donné, qui détermine quelle question est bonne à poser ». Le chercheur est ainsi le seul à connaître suffisamment ces circonstances locales pour choisir la meilleure option, ou même simplement une bonne option (Becker, 2014).

Étant donné le caractère itératif et non linéaire de la collecte de données, nous ne souhaitons pas nous cantonner à un ordre précis en ce qui a trait à l'utilisation des divers dispositifs méthodologiques que nous avons employés ; ils ont été utilisés de manière intuitive tout au long de la collecte de données. Au cours des premiers mois, notre présence dans les écoles s'est essentiellement résumée à des observations de façon à nous imprégner de chaque milieu scolaire. Les entretiens ont débuté après le congé des Fêtes, au mois de janvier 2016, et se sont échelonnés jusqu'au mois de juin. Nous souhaitons d'abord passer un moment sur le terrain afin de développer une certaine « familiarité » avec les acteurs de terrain (Marchive, 2003, p.22) et créer des liens avec eux tranquillement. Nous estimions qu'ainsi, ils seraient plus « prompts » à accepter de contribuer à notre recherche lorsque nous les solliciterions⁵⁰. Nous pensions également que notre présence antérieure sur le terrain nous permettrait de poser une variété de questions et de réagir plus facilement aux propos de nos interlocuteurs lors des entretiens. Nous illustrons nos propos à l'aide de cet extrait de notre journal ethnographique (extrait du journal, 10 février 2016) : « Je peux aussi dire que je suis certaine que les semaines d'observation auront eu un impact positif sur les entretiens. Je suis certaine que les gens seront plus à l'aise de me “confier” des choses. » Au fur et à mesure de nos séjours

⁵⁰ Différentes astuces ont été employées afin d'éviter certains écueils liés aux entretiens de recherche. Avant chaque rencontre, nous nous sommes préparée méticuleusement en révisant nos notes de terrain et notre canevas d'entretien. Nous nous sommes alors également assurée d'avoir le matériel nécessaire pour garder des traces de nos entretiens. Nous avons utilisé un magnétophone dont le fonctionnement ainsi que l'espace d'enregistrement disponible ont été vérifiés ; nous nous sommes également assurée d'avoir les outils nécessaires à l'usage du matériel d'enregistrement (ex. : des piles supplémentaires pour remédier à un problème de batterie à plat). Au cours des entretiens, nous avons porté attention à ne pas trop parler ou interrompre les participants. Nous avons pris soin de demeurer ouverte et concentrée. Nous avons également porté une attention particulière à manifester de l'intérêt pour ce que nos interlocuteurs racontaient. Puis, à la suite de chaque entretien, nous avons pris des notes dans nos journaux ethnographiques afin de garder des traces d'interactions et de conversations en dehors de l'enregistrement, et de toutes autres informations estimées pertinentes (Bertaux, 1997).

ethnographiques, nous avons sollicité la participation de différents protagonistes à des entretiens afin d'approfondir certaines thématiques liées à notre objet de recherche, tout en maintenant l'observation de divers contextes. À la lumière de la collecte de données, nous pensons qu'il a été judicieux de ne pas procéder aux entretiens trop tôt dans l'année scolaire.

L'échantillon de nos entretiens s'est construit graduellement ; il est de type raisonné (Lamoureux, 2006). D'après Mongeau (2009, p.92), « dans le contexte d'une démarche qualitative, les personnes (ou unités) composant l'échantillon sont généralement choisies intentionnellement pour leurs caractéristiques ». Les intervenants que nous avons approchés ont surtout été ceux qui étaient reconnus pour être particulièrement engagés et qui ont souhaité contribuer à notre projet. Nous avons rencontré des enseignants dont la qualité du travail et la créativité dans les interventions étaient reconnues par leurs pairs et dont plusieurs personnes nous avaient parlé dans le cadre de conversations informelles. D'autres professionnels nous ont approchée directement et nous ont fait part de leur intérêt envers notre recherche en nous proposant eux-mêmes de participer. Avant chaque entretien, le participant a d'abord signé un formulaire de consentement (annexes 5 et 6) afin d'obtenir son consentement libre et éclairé. Les rencontres se sont déroulées dans de nombreux endroits différents, dans les écoles et en dehors de celles-ci : bureau de la direction, salles de classe, bibliothèque, cafétéria, salon, salle à manger, etc. Dans certains cas, nous nous sommes rendue directement chez le participant afin de procéder à l'entretien (ex. : enseignants, parents, etc.⁵¹). Nous estimons que nous avons fait preuve d'une grande flexibilité quant à la date, l'heure et l'endroit où se dérouleraient les entretiens et nous pensons qu'il s'agit probablement d'une condition gagnante dans le cadre d'une recherche comme la nôtre. Comme mentionné plus haut, le déroulement de chaque entretien a aussi été très flexible dans le sens où nous n'avons pas tenu à ce que les participants répondent nécessairement à toutes les questions ou qu'ils y répondent dans un ordre préétabli ne jugeant pas qu'il était indispensable de le faire. Nous avons mené des entretiens essentiellement sous forme de conversations à l'aide de canevas d'entretien plutôt qu'un guide très structuré afin « de réduire au minimum l'artificialité de

⁵¹ Plusieurs intervenants scolaires habitent dans le quartier ou les environs. Il était donc parfois plus facile de se déplacer à leur domicile pour les accommoder.

la situation » et d'assurer une meilleure horizontalité des interactions entre le participant et le chercheur (Olivier de Sardan, 1995, p.7). La plupart des participants nous ont d'ailleurs semblé à l'aise de répondre à nos questions, les entretiens ressemblant souvent beaucoup plus à des conversations qu'à un contexte formel de recherche. Dans le cas où ils étaient plus loquaces, les entretiens ont été très peu directifs finalement ; plusieurs d'entre eux avaient même tendance à répondre à nos questions avant même que nous les posions. En ce qui concerne les participants moins bavards, nous avons posé davantage de questions et dirigé un peu plus l'entretien pour obtenir plus d'informations, mais le plus souvent, il n'a pas été nécessaire de le faire (ex. : les parents que nous avons rencontrés qui nous connaissaient moins que les intervenants scolaires que nous avons côtoyés les mois précédents).

Au cours des entretiens individuels et de groupe, nous avons rencontré 23 acteurs scolaires (directions, enseignants, psychologues, secrétaires, intervenants communautaires, etc.) afin de documenter les pratiques (pratiques enseignantes, style de leadership de la direction, collaborations avec les parents et la communauté, etc.) qui leur permettent de jouer le rôle de tuteur de résilience auprès d'une clientèle scolaire souvent vulnérable. En congruence avec une approche systémique, nous avons également rencontré quatre autres acteurs de ces milieux — trois parents et une intervenante communautaire — pour qu'ils témoignent eux aussi des pratiques du milieu qui soutiennent la prise en charge de la diversité et qui soutiennent la réussite éducative de leur enfant. Au départ, nous souhaitions mener davantage d'entretiens, mais au fil du temps, nous avons revu notre position à ce sujet. Nous avons, en quelque sorte, procédé par « principe de saturation de l'information », c'est-à-dire que nous avons considéré notre corpus comme étant complet lorsque l'ajout d'informations ne permettait plus d'« enrichir » notre compréhension de la pratique des participants (Mongeau, 2009, p.94).

Nous avons également mené un entretien de groupe avec cinq professionnelles de l'école 1 : une psychoéducatrice, une orthopédagogue, une psychologue, une technicienne en éducation spécialisée et en travail social, et une orthophoniste. Cette méthode, selon Morrisette (2011), comporte plusieurs avantages par rapport aux entretiens individuels, notamment en ce qui a trait à la richesse des interactions qui

émergent entre les participants. L’auteure explique que la dynamique qui s’installe entre les différents protagonistes « permet d’éviter de soumettre les personnes aux seules questions du chercheur, pour accueillir celles qui interpellent les membres du groupe en relation avec l’objet de discussion » (Morrisette, 2011, p.14). Ainscow et Sandill (2010) soutiennent, quant à eux, que le caractère tacite de nombreuses pratiques professionnelles explique la pertinence de l’observation du travail des autres et des échanges entre professionnels lors d’entretiens de groupe. À leur avis, ce partage d’expériences permet d’articuler et de définir leurs pratiques. Ayant été témoin des dynamiques relationnelles entre ces professionnelles à de nombreuses reprises, nous avons la conviction qu’elles étaient habituées et à l’aise de travailler en équipe ; nous pensions ainsi que l’entretien de groupe leur conviendrait. Cet entretien de groupe fut très riche et il constitue sans conteste une valeur ajoutée à notre collecte de données. Il nous a permis de trianguler nos données avec les entretiens individuels et les observations sur le terrain (Baribeau, 2009 ; Woods, 1990).

Tableau 3 : Synthèse des participants aux entretiens individuels et de groupe (Gosselin-Gagné, 2018)

Entretiens individuels		
	École 1	École 2
Équipe de direction	Directrice Directrice adjointe	Directeur Directrice adjointe
Enseignants	Enseignante 1 (accueil, préscolaire) Enseignante 2 (régulier, première année) Enseignante 3 (régulier, préscolaire) Enseignante 4 (accueil, préscolaire) Enseignante 5 (accueil, préscolaire) Enseignante 6 (régulier, première année) Enseignante 7 (accueil, préscolaire)	Enseignante 1 (adaptation, classe de langage) Enseignant 2 (régulier, cinquième année)
Autres professionnels et personnel non enseignant	Secrétaire	Technicienne en service de garde (responsable) Concierge Psychoéducatrice Technicienne en éducation spécialisée
Parents (dont les enfants fréquentent les écoles participantes)	Parent 1 Parent 2 Parent 3	

Intervenants communautaires (interviennent dans les deux écoles participantes)	Directrice d'un organisme communautaire Enseignante d'arts dramatiques
Total : 23 entretiens individuels avec l'équipe de direction de chaque école, des enseignants, du personnel non enseignant, des parents et des acteurs de la communauté	
Entretien de groupe avec l'équipe de professionnelles de l'école 1	
Orthophoniste Psychologue Technicienne en éducation spécialisée et en service social Psychoéducatrice Orthopédagogue	
Total : Un entretien de groupe en compagnie des cinq professionnelles de l'école 1	

Le recrutement pour les entretiens s'est donc généralement bien déroulé, mais il faut avouer que nous avons parfois éprouvé de la difficulté à solliciter des participants. En cours de route, nous avons été confrontée à plusieurs défis notamment des gens qui remettaient à plus tard notre rendez-vous ou qui oublièrent que nous devions les rencontrer. Nous avons aussi réalisé à quel point il est plus efficace de proposer un entretien lorsque nous sommes face à face puisque la plupart des acteurs dont nous avons sollicité la participation par courriel, par téléphone ou par l'intermédiaire de quelqu'un d'autre n'ont pas accepté notre demande. À la lumière de cette expérience, nous jugeons ainsi que, si les gens ne se sentent pas directement interpellés, ils sont beaucoup moins enclins à participer. Une difficulté de notre recherche aura ainsi été de parfois compter sur de tierces personnes pour le recrutement puisque l'effet « boule de neige » ne fut pas une façon efficace de trouver des participants.

À différentes occasions, nous avons tenté d'entrer en contact avec des intervenants communautaires — en personne et par l'envoi de plusieurs courriels (ex. : annexe 4) — mais nos tentatives se sont presque toujours soldées par des échecs. Dans notre devis de recherche, nous avons envisagé de mener des entretiens avec des élèves, ce qui s'est avéré beaucoup plus complexe qu'anticipé, une fois sur le terrain, en raison de la difficulté à joindre les parents. Seulement un parent sollicité pour signer le formulaire de consentement a accepté que sa fille participe à un entretien. Ainsi, à l'approche de la fin de notre terrain de recherche et après en avoir discuté avec nos directrices de recherche, nous avons choisi de laisser tomber les entretiens avec les enfants. En ce qui concerne le recrutement des parents, nous avons sollicité l'aide d'une intervenante communautaire en contact avec plusieurs d'entre eux ainsi que du directeur de l'école 2. Nous estimions qu'il serait plus facile de solliciter leur participation ainsi. De façon sporadique, nous avons également approché d'autres parents (ex. : au conseil d'établissement). Dans certains cas, il a été assez facile de les convaincre de participer, mais dans d'autres, nos tentatives se sont avérées être un échec. Nous avons relancé à de nombreuses reprises certains d'entre eux. Dans le cas d'une famille, nous nous sommes rendue à leur domicile en respectant l'heure convenue, mais nous nous sommes butée à une porte close à notre arrivée. Après avoir téléphoné à la maison, on nous a informé du fait que le parent qui devait participer à l'entretien n'était pas présent.

Cet acharnement dans le recrutement fut coûteux en temps et en énergie. Bien que peu nombreuses, les rencontres avec trois parents (des mères) ont permis un autre éclairage ; leur contribution fut très généreuse. Dans le cadre de ces entretiens, nous avons porté une attention particulière aux questions qui pourraient les gêner ou les importuner. Nous avons fait preuve de sensibilité quant à la possibilité que certaines d'entre elles puissent être fragiles en raison d'un parcours migratoire difficile. Humblement, nous pensons que l'espace offert aux participants pour discuter de leur vécu et pouvoir se confier leur a plu. Outre le recrutement, d'autres défis se sont posés en ce qui a trait aux entretiens. Par exemple, le contexte de travail dans une école peut exiger que l'entretien soit interrompu à cause d'une demande extérieure ou d'une urgence. Dans un cas, nous avons dû procéder à l'entretien en deux temps. La deuxième partie, qui a été décalée à deux reprises, a finalement été reportée à une journée pédagogique. À d'autres moments, des entretiens ont également été interrompus par la venue d'élèves ou retardés en raison d'une réunion de professionnels qui durait plus longtemps que prévu.

3.2.3.4 D'autres ressources pour affiner le regard sur les écoles participantes

Tout au long de notre collecte de données, nous avons recueilli et étudié une variété de documents : courriels, photos, projets éducatifs, documents officiels, etc. Les courriels échangés avec les directions nous ont permis de garder des traces de ce qui se fait dans chaque école, mais également, du discours et des attitudes autour de l'éducation inclusive. Ces échanges, en particulier avec la directrice de l'école 1, ont été révélateurs de pratiques et événements que nous n'avons pas toujours eu la chance d'observer. Au cours de l'année et après avoir bouclé le terrain de recherche, elle nous a envoyé d'autres courriels pour nous mettre au courant de nouvelles initiatives. Le directeur de l'école 2 a, quant à lui, partagé de nombreux documents afin de nous permettre de mieux connaître les pratiques ayant cours dans son établissement : projet éducatif, sondages auprès d'enseignants, statistiques de l'école, etc.

Nous avons d'ailleurs porté une attention particulière au projet éducatif de chaque école. Celui de l'école 2 aborde les préoccupations suivantes : l'amélioration du français, le renforcement du lien école-famille et une meilleure connaissance des cultures du monde. En ce qui concerne le projet éducatif de l'école 1, en voici un extrait : « La dimension

interculturelle est une préoccupation de tous les instants puisqu'elle influe directement sur la réussite des élèves. » (repéré sur le site internet de l'école) Dans chaque école, nous avons également pris quelques photos. Elles nous ont permis de mettre en évidence la valorisation de la diversité en illustrant les moyens qui sont mis en place pour la refléter à l'aide, entre autres, de pictogrammes, de projets en classe, de banderoles, de slogans et de travaux d'art plastique. Le site internet de chaque école a été visité à de nombreuses reprises et analysé soigneusement. Nous y avons retrouvé des éléments intéressants au regard de notre objet de recherche. Par exemple, la page d'accueil du site de l'école 2 est constituée d'une image reflétant la diversité ethnoculturelle de l'école. En ce qui a trait au site internet de l'école 1, il a été entièrement refait en cours d'année et présenté aux futurs parents lors d'une assemblée. Nous avons trouvé très intéressante l'option qui permet de traduire les informations dans différentes langues (nous avons compté 104 langues). Chaque site internet contient également un grand nombre d'informations pour les parents, ainsi que de nombreux liens vers les ressources du quartier auxquelles ils peuvent s'adresser pour répondre à différents besoins (ex. : aide aux familles et à l'exercice de la parentalité, aide aux devoirs, centre jeunesse, activités dans la communauté, etc.). Sur le site de l'école 2, nous avons trouvé un lien s'intitulant « Le système scolaire expliqué » pour les parents. Nous estimons qu'il était pertinent de s'attarder aux sites internet puisqu'il s'agit d'exemples de moyens qui sont mis en place par les écoles participantes afin de répondre aux besoins suscités par la diversité des effectifs et ainsi, de tendre vers une approche inclusive.

Notre passage dans chaque école nous a donc permis d'observer une variété de contextes (pratiques, interactions, activités précises, etc.) et d'entretenir des conversations informelles très riches avec des acteurs qui s'adaptent à la diversité au quotidien ; ces informations ont été consignées à l'intérieur de journaux ethnographiques et à d'autres endroits. Les entretiens semi-dirigés (individuels et de groupe), quant à eux, ont permis aux professionnels de raconter leur vécu et partager leurs pratiques afin d'ajouter des informations qui n'auraient pas pu être appréhendées autrement. De ce fait, en plus de notre présence intensive pendant une longue période dans les écoles, les entretiens nous ont apporté une vision différente de notre terrain et nous ont permis de croiser notre regard avec celui des acteurs scolaires rencontrés. Il en va de même pour l'étude de

nombreux documents qui ont permis de mettre en lumière des informations inédites. Dans les prochaines sections, nous expliquons les écueils et les limites de nos méthodes de collecte de données.

3.3 Les écueils et les limites méthodologiques potentiels de l'approche ethnographique

L'entreprise ethnographique, comme toute autre approche méthodologique, comporte des écueils potentiels que Vienne (2005, p.182) appelle « pépins » ethnographiques. Ainsi, malgré la rigueur dont nous avons tenté de faire preuve à chaque étape de notre travail, nous pensons que notre travail comporte des limites qui lui sont intrinsèques et auxquelles il est important de s'attarder. Le nombre « restreint » de participants ou de terrains (établissements scolaires, salles de classe, etc.) investis dans les recherches dont l'approche est ethnographique est parfois critiqué. D'après Vasquez-Bronfman et Martinez (1996), certains remettent en question l'apport scientifique de ce type de travaux jugeant que la taille des échantillons limite la validité des résultats et que la représentativité de la réalité globale en est ainsi affectée. Ces auteures réfutent cette critique arguant que « ces arguments envisagent la recherche avec le prisme du travail quantitatif » et sans égard à ce qu'une recherche qualitative développée en profondeur peut apporter comme « la perception du sens que l'acteur attribue à sa pratique, la complexité des dynamiques qui s'entrecroisent dans le fonctionnement des institutions, l'interaction entre les différents niveaux d'analyse » (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996, p.214-215).

Certains auteurs jugent, quant à eux, que seule la somme de nombreux comportements observables est recevable pour mieux comprendre l'être humain ainsi que la réalité sociale dans laquelle il évolue. Toutefois, la « perspective interne » qu'offrent généralement les approches qualitatives permet au chercheur de plonger en profondeur dans le vécu des acteurs sociaux afin de mieux appréhender leur réalité symbolique (Poisson, 1983, p.373). Ainsi, d'après Xavier de Brito et Vasquez (1996, p.35), même si une recherche ethnographique implique peu de cas, le temps que le chercheur passe sur le terrain lui permet « de s'insérer dans le tissu des établissements et de lancer un regard en profondeur sur des phénomènes moins perceptibles quand le délai d'observation est

plus court ». À plusieurs reprises, nous admettons avoir même « regretté » d’avoir choisi deux écoles plutôt qu’une, craignant ne pas être capable de nous intéresser de manière satisfaisante à chacune d’entre elles. Nous justifions ce choix méthodologique par le fait que, à l’aube de la collecte de données, nous souhaitions être pragmatique et stratégique. Puisque nous ne connaissions pas les écoles ciblées ni ce que nous allions y observer, nous estimions que de choisir deux établissements nous permettrait de recueillir un maximum d’informations. Or, nous estimons tout de même que, dans le cadre de cette recherche, une école aurait été suffisante étant donné l’ampleur des données recueillies.

La durée de la collecte de données est aussi un écueil potentiel de la méthode ethnographique évoquée par différents auteurs. Selon Trudel (1994), les exigences méthodologiques de cette approche requièrent que le chercheur interagisse avec l’unité sociale étudiée pendant une longue période de temps afin d’obtenir des résultats significatifs. Pepin (2011, p.39) soutient que, plus il passe de temps dans le groupe étudié, plus il est en mesure « de nuancer ses observations, d’affiner son regard de manière à complexifier sa compréhension de la communauté en intégrant un maximum d’incidents ethnographiques à ses descriptions ». Henriot-Van Zanten et Anderson-Levitt (1992) rappellent d’ailleurs la controverse soulevée dans le passé par des membres de la communauté des anthropologues de l’éducation en raison de travaux publiés fondés sur des périodes d’observations jugées trop brèves. En ce qui concerne notre recherche, il est vrai que nous n’avons été sur le terrain que pendant une année scolaire, de manière intermittente, avec les contraintes imposées par la réalité du milieu scolaire, notre statut et notre emploi du temps. Or, Henriot-Van Zanten et Anderson-Levitt (1992) expliquent qu’il n’est pas toujours possible de déterminer le laps de temps nécessaire pour réaliser une bonne ethnographie. De plus, il semble que la conception de la démarche ethnographique soit devenue plus souple et sa qualité évaluée sur d’autres aspects que la seule durée de la présence sur le terrain (Henriot-Van Zanten et Anderson-Levitt, 1992). Il n’est donc plus rare que les chercheurs ne soient présents que quelques mois et de façon discontinue (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1999). Tremblay (2013), par exemple, soutient qu’elle a fait le choix de se limiter à quelques semaines d’observation dans chaque milieu scolaire participant à sa recherche doctorale (trois) afin de pouvoir s’intégrer à plusieurs écoles. Plaisance et Schneider (2013), quant à eux, sont demeurés

trois mois dans l'école ciblée. Nous considérons donc que, dans le cadre d'une recherche doctorale où les ressources sont limitées, nos choix méthodologiques liés au temps passé sur le terrain sont tout à fait justifiables.

L'interprétation des observations est également un écueil potentiel de la méthode ethnographique (Quivy et Van Campenhoudt, 1995). Comment surmonter la contradiction entre l'inévitable objectivation des faits et la nécessité de les saisir « de l'intérieur », dans leur sens subjectif ? Vienne (2005, p.179) soutient que l'idéal, pour le chercheur, serait de faire table rase de ses a priori avant de procéder à une « plongée anthropologique » sur le terrain. Il estime toutefois que l'atteinte d'une neutralité sans équivoque relève du fantasme, c'est-à-dire qu'il est utopique d'envisager de « se dégager totalement de tous les présupposés théoriques de départ, de même qu'il est impossible de ne pas procéder, même sans s'en rendre compte, en formulant constamment des hypothèses sur ce que nous voyons » (Vienne, 2005, p.179). L'ethnographe devrait donc, dans la mesure du possible, toujours chercher à se rapprocher au maximum de cette posture « sans a priori » (Vienne, 2005, p.179).

Dans une perspective critique, Thomas (1993) postule quant à lui que l'entreprise ethnographique est une méthodologie fondamentalement objective. Il explique que certains l'estiment être une méthode subjective parce qu'ils présument qu'il est impossible de rapporter de manière objective la subjectivité des individus. Or, l'auteur estime que cette critique s'applique essentiellement à ceux qui pensent au concept d'objectivité en termes de positivisme. Thomas (1993) soutient plutôt que les problèmes potentiels de scientificité d'une étude dont l'approche est ethnographique se situent d'abord et avant tout dans le travail accompli par le chercheur ; ils ne sont donc pas l'apanage d'une perspective en particulier, qu'elle soit quantitative ou qualitative. Dans le même ordre d'idées, Poisson (1983) est d'avis qu'une recherche qualitative bien menée conduit à des connaissances aussi valables, sérieuses et objectives que les résultats obtenus à l'aide d'une recherche dont la méthode est quantitative. Ainsi, sans faire table rase de tout ce que nous connaissions auparavant, mais en mettant le plus possible nos a priori de côté au moment de la collecte et de l'analyse des données, nous estimons avoir fait le travail nécessaire pour que les données recueillies ne soient pas essentiellement le

reflet de notre subjectivité. Nous nous sommes ainsi située dans une perspective similaire à celles d'autres auteurs. Vasquez-Bronfman et Martinez (1996, p.214) sont d'avis que, même si le poids de la subjectivité du chercheur est souvent invoqué de manière critique lors de l'interprétation des données, la prise en compte de sa subjectivité lui permet, au contraire, « un plus grand accès à la complexité de la réalité qu'il observe », un avis que nous partageons. En effet, nous ne pensons pas que notre subjectivité en tant qu'être humain a eu une incidence néfaste sur nos résultats, en particulier parce que nous sommes consciente de cet écueil potentiel et qu'il est demeuré en filigrane tout au long de notre recherche. Woods (1990) estime quant à lui que, pour « s'assurer » d'une meilleure fiabilité et de la véracité de leur contribution, l'ethnographe a tout intérêt à développer une forte relation avec ses informateurs. Ainsi, à l'instar de ce que l'auteur préconise, nous avons fait de cette relation une priorité absolue dès le commencement de notre recherche, comme nous l'avons expliqué plus haut.

Un autre écueil potentiel lié à une approche ethnographique est la forte possibilité que les personnes observées aient tendance à modifier leurs discours et leurs comportements habituels dans le but de plaire (Trudel, 1994 ; Vienne, 2005). Comment savoir si les acteurs s'avèrent authentiques ? En effet, pour des raisons de désirabilité sociale, les membres d'un groupe étudié peuvent ne pas se présenter sous leur vrai jour. Laplantine (2010) estime qu'il n'est pas possible d'observer les comportements d'un groupe comme ils auraient lieu si le chercheur n'était pas là. D'après l'auteur, la perturbation qu'il impose par sa présence n'est pas considérée comme un obstacle méthodologique qu'il faudrait neutraliser, mais plutôt comme une source d'informations féconde. Trudel (1994, p.47), quant à elle, pense qu'« une bonne observation sur le terrain pendant une période de temps adéquate devrait permettre à la chercheuse ou au chercheur prudent de déceler certains types de caractères ou de situations plus propices aux “mensonges” ». D'après Woods (1990), la triangulation des données serait un des meilleurs moyens de valider ce que les interlocuteurs racontent. Dans son livre, il explique que le chercheur peut rencontrer divers acteurs (ex. : conjoint, enfants, collègues, etc.) afin de recueillir une variété de témoignages. L'obtention de points de vue « alternatifs », selon lui, permet au chercheur de « vérifier » les propos rapportés par les participants (Woods, 1990, p.88). Nous estimons que la multiplicité des méthodes de cueillette de données (des

observations et des points de vue récoltés), en plus de la longueur de la période passée sur le terrain, nous ont permis de mieux connaître certains acteurs et d'analyser rigoureusement les contextes observés et les conversations (formelles et informelles) entretenues. Néanmoins, nous sommes consciente du fait que les phénomènes de désirabilité sociale colorent d'une certaine manière le corpus de notre terrain et nous pensons qu'il s'agit d'une possibilité que le chercheur qui s'engage dans une entreprise ethnographique doit assumer. Le tableau qui suit résume les forces et les limites des méthodes que nous avons employées pour cueillir des données dans le cadre de cette recherche.

Tableau 4 : Forces et limites des méthodes employées pour cueillir des données dans le cadre de cette recherche (Gosselin-Gagné, 2018)

	Forces	Limites
L'ethnographie et les observations <i>in situ</i>	L'ethnographie permet de s'intégrer dans la réalité d'un groupe social dont on souhaite comprendre la culture en profondeur.	Les acteurs d'un groupe peuvent se méfier du chercheur et être réticents face à sa présence.
	Les observations sur le terrain demeurent assez spontanées parce que le chercheur ne provoque pas les situations.	Il peut être difficile de laisser des traces parce qu'on ne peut pas toujours prendre des notes in situ et qu'on est fatigué après avoir passé un moment sur le terrain. Or, la mémoire est sélective et elle oublie certaines choses.
	L'observation in situ permet d'appréhender une réalité vécue au lieu d'en obtenir un écho déformé au travers de représentations façonnées par les gens.	Les personnes observées peuvent modifier leurs discours et leurs comportements habituels pour plaire (désirabilité sociale).
	La présence du chercheur pendant un certain temps lui permet de créer des liens et d'accéder à certaines informations privilégiées	L'approche ethnographique est coûteuse en termes d'énergie et de temps.
Les entretiens semi-dirigés	Ils permettent d'approfondir certaines observations (en complémentarité de l'ethnographie)	Ils peuvent être coûteux en termes d'énergie et de temps (ex. : recrutement)
	Ils permettent d'avoir accès au sens que donnent les acteurs sociaux à leur pratique.	Les personnes peuvent modifier leurs discours afin de plaire (désirabilité sociale)
	Ils permettent une certaine liberté pendant le déroulement, contrairement à un entretien dont le canevas est plus structuré	Ils peuvent être difficiles à conduire dans un contexte scolaire (ex. : l'entretien est fractionné par différentes interruptions dans le bureau de la direction)

Dans la section qui suit, nous expliquons de quelles façons les données recueillies sur le terrain ont été traitées et analysées.

3.4 Une démarche qualitative de traitement et d'analyse de données

Cette partie du chapitre est consacrée au traitement et à l'analyse des données. Il s'agit ici d'expliquer comment nous nous y sommes prise pour dégager des résultats et comment nous les avons exploitées afin de répondre à nos objectifs de recherche (Mongeau, 2009). Selon Van der Maren (1996), il existe plusieurs étapes qu'un chercheur doit franchir afin d'analyser un corpus de matériel qualitatif. Dans un premier temps, on retrouve des opérations généralement reconnues sous le vocable « d'analyse de contenu » qui se termine par le codage du matériel. Dans un deuxième temps, il s'agit de procéder à l'analyse du matériel recueilli. À travers les sections suivantes, nous présentons les procédures employées afin de traiter, coder et analyser l'ensemble des données récoltées au cours de l'année scolaire passée dans les deux écoles participantes.

Notre corpus final, soit l'ensemble des données recueillies, est composé des journaux ethnographiques, des transcriptions d'entretiens, de courriels archivés et de photos. De plus, nous avons amassé des informations sur les sites internet respectifs des écoles participantes ainsi que divers documents comme leur projet éducatif ou leur plan de lutte contre l'intimidation. Les journaux ethnographiques n'ont pas été codés dans un logiciel de traitement des données qualitatives. Nous avons plutôt employé des marqueurs de différentes couleurs afin de repérer les extraits qui renvoyaient à différentes catégories de l'analyse. Par exemple, les extraits surlignés en jaune font surtout référence à des exemples de leadership de la direction :

« Je veux leur montrer que ce n'est pas parce que tu es pauvre que tu ne vas pas réussir » (directeur de l'école 2). Il essaie de transmettre cette philosophie de l'éducation et de l'imprégner dans la culture de l'école. (extrait du journal, 27 janvier 2016)

Volonté de discuter des inégalités avec l'équipe-école pour déconstruire les étiquettes et le déterminisme social envers les enfants qui ont des difficultés (leadership transformatif). Lors de la dernière rencontre du personnel (ag), présentation du DVD du sociologue M.-A. Deniger. (extrait du journal, 27 janvier 2016)

Un autre exemple : pour ce qui est de pratiques qui visent les élèves plus particulièrement, nous avons employé un marqueur vert :

Très bel accueil de la part du personnel. Le directeur me fait visiter l'école et me présente à tout le monde. Le premier contact est très positif. La directrice adjointe me présente ensuite une vidéo faite par une enseignante en classe langage. Certains anciens élèves témoignent du fait que cette enseignante a fait la différence dans leur parcours scolaire. La directrice adjointe me présente ensuite le projet éducatif de l'école, m'explique le code de vie... Elle m'explique l'école et ses particularités. Je trouve que les gens sont très généreux envers moi ! (extrait du journal, 2 octobre 2015)

La directrice adjointe est en intervention avec une élève : « Est-ce qu'il faut que j'appelle ta mère ? » « Non, s'il vous plaît ! » Elle prend le temps de lui expliquer quel comportement on aurait voulu qu'elle ait à la place de celui qu'elle a manifesté. Elle m'explique que comme ça, l'enfant n'est pas sanctionnée et l'intervention se fait avec une pointe d'humour. (extrait du journal, 2 octobre 2015)

Sans restreindre ces extraits à ces catégories exclusives, cette façon de procéder nous a permis de nous orienter parmi nos nombreuses notes de terrain. À l'origine, nous avions envisagé de faire l'analyse thématique de nos journaux ethnographiques, mais à la lumière des données qui y ont été consignées, nous n'avons pas jugé nécessaire de le faire. Nous estimons que ce travail aurait été beaucoup plus coûteux en termes de temps que les avantages que cette étape aurait conféré à notre recherche. En ce qui concerne les autres documents amassés en cours de route, ils n'ont pas été codés non plus, mais ils ont été soigneusement lus afin de dégager des informations qui nous permettraient d'enrichir le portrait que nous cherchions à brosser des écoles participantes et de répondre aux objectifs de recherche.

Les entretiens (individuels et de groupe) sont donc les seuls matériaux qui ont été codés à proprement parler. Ils ont d'abord été transcrits intégralement à l'aide du logiciel *Word*, de l'oral à l'écrit, sous forme de verbatim. Au cours de ce processus, chaque participant s'est vu attribuer un pseudonyme afin de ne pas se faire reconnaître (ex. : enseignant 1, école 1 ; psychoéducatrice, école 2 ; etc.). L'ensemble obtenu a ensuite été importé dans le logiciel de traitement de données qualitatives *QDA Miner* et codifié à l'aide de celui-ci. D'après Wanlin (2007, p.268), il n'y a pas de logiciel meilleur que les autres, c'est-à-dire qu'ils augmentent tous « la rapidité de travail du chercheur, mais [qu'] aucun logiciel n'améliore la validité des études ». Dans le cadre de cette thèse, *QDA Miner* a été préféré à d'autres logiciels puisque nous en avons appris le fonctionnement dans le cadre d'un

cours d'analyse qualitative suivi à la maîtrise (ETA 6512) et que nous l'avions employé auparavant.

Avant de nous plonger dans le codage des données d'entretiens, nous avons relu notre cadre théorique afin de nous rafraîchir la mémoire et de nous en inspirer subséquemment. Cette relecture permet, selon Van der Maren (1996, p.438), « de construire une liste provisoire de thèmes clefs, ou d'indicateurs, à propos desquels on va chercher des indices dans le matériel ». Cette étape nous a permis de réitérer l'importance de nous attarder aux extraits de verbatim qui mettraient en lumière les attitudes des acteurs à propos de la diversité puisque les écrits scientifiques concernant l'éducation inclusive soulignent souvent cet aspect. Les données recueillies ont ensuite été analysées à la manière d'une analyse de contenu qualitative (Baribeau, 2009 ; Mucchielli, 2009 ; Van der Maren, 1996). Celle-ci est définie par Mucchielli (2009, p.36) comme étant « un ensemble de méthodes d'analyse de documents, le plus souvent textuels, permettant d'explicitier le ou les sens qui y sont contenus ou les manières dont ils parviennent à faire effet de sens ». Chaque entretien a été soumis à un processus d'analyse de contenu afin d'en dégager des informations significatives à l'étude et à la compréhension de notre objet de recherche. Selon Wanlin (2007, p.249), « il s'agit d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles, d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité ».

Les données recueillies au cours des entretiens individuels et de groupe ont été traitées à la manière d'un codage mixte que Van der Maren (1996, p.436) décrit comme étant un procédé qui « comporte un ensemble ouvert de rubriques et de catégories ou un ensemble fermé de rubriques et un ensemble ouvert de catégories, en entendant par “ensemble ouvert” une liste initiale qui peut se modifier, se compléter ou se réduire en cours d'analyse ». Nous avons amorcé le travail en codant les entretiens réalisés avec les directions d'écoles. À l'issue de cette première étape, nous avons relu l'ensemble des codes pour nous assurer de leur pertinence ; nous avons ensuite imprimé la liste des codes et nous nous sommes basée sur celle-ci afin de coder les entretiens avec les autres acteurs (enseignants, PNE, etc.), tout en demeurant ouverte à la création de nouveaux codes ou à la modification de certains d'entre eux. Ainsi, au fur et à mesure de l'analyse, les

catégories créées à l'aide du logiciel *QDA Miner* ont été remaniées afin de rendre l'analyse plus fine. Un deuxième codage, si on veut. Cette approche nous a permis de faire des ajustements à la lumière du traitement des données ; elle était donc tout indiquée dans le cadre d'une recherche comme la nôtre en raison de la souplesse qu'elle octroie au chercheur. Aussi, certains codes ont finalement été fusionnés puisqu'à la lumière de notre relecture, nous avons estimé qu'ils étaient équivalents. Par exemple, plusieurs participants ont nommé le manque de ressources financières ainsi que les compressions budgétaires comme étant des défis à surmonter en milieu scolaire défavorisé et pluriethnique. Nous avons d'abord créé ces deux codes pour, finalement, juger qu'ils devraient être fusionnés sous le code *Manque de ressources financières* sous le thème *Autres défis perçus par le répondant* (en lien avec notre objectif général qui était de *Décrire les caractéristiques d'une école qui se veut inclusive en se mobilisant pour s'adapter à la diversité ethnoculturelle et sociale*).

Le codage des entretiens a été en partie réalisé à partir de thèmes liés à des dimensions inspirées de notre problématique et de notre cadre théorique. Par exemple, en ce qui concerne les enjeux et les défis du milieu, nous avons créé le thème *Défis perçus et associés à l'immigration récente des familles* (en lien avec notre objectif général qui était de *Décrire les caractéristiques d'une école qui se veut inclusive en se mobilisant pour s'adapter à la diversité ethnoculturelle et sociale*) sous lequel nous avons codé différents extraits de verbatim à l'aide des codes suivants, en congruence avec la recension du premier chapitre :

- Difficultés linguistiques/Non-maîtrise du français ;
- Cumul d'emplois précaires/Horaires de travail atypiques ;
- Isolement social des familles ;
- Etc.

En ce qui a trait au climat des écoles, nous avons créé le thème *Perception des caractéristiques qui soutiennent la qualité du climat d'école* (en lien avec notre 1^{er} et notre 2^e objectifs spécifiques qui étaient, respectivement, de *Décrire et analyser le style de leadership de la direction d'une école qui prend en compte la diversité et qui se veut inclusive* et de *Décrire et analyser les pratiques professionnelles saillantes des enseignants et des autres professionnels d'une école qui prend en compte la diversité et*

qui se veut inclusive) sous lequel nous avons codé différents extraits de verbatim à l'aide des codes suivants, en adéquation avec la recension du deuxième chapitre :

- Distribuer le leadership/Entretenir des relations horizontales dans l'équipe ;
- Collaborer et travailler en équipes interdisciplinaires ;
- S'assurer que les rôles de chacun soient clairement définis ;
- Etc.

En ce qui a trait aux familles, nous avons également créé le thème *Stratégies déployées par l'école pour se rapprocher des familles et travailler ensemble* (en lien avec notre 3^e objectif spécifique qui était de *Décrire et analyser la dynamique relationnelle générale entre une école qui se veut inclusive et les familles des élèves*) sous lequel nous avons codé différents extraits de verbatim à l'aide des codes suivants, toujours en congruence avec notre deuxième chapitre :

- Inviter les parents à l'école à diverses occasions ;
- Soutenir l'implication des parents/Valoriser différents types d'implication ;
- Informer et outiller les parents à divers niveaux ;
- Etc.

Tout au long de la phase de codification des données, nous avons également porté attention aux catégories émergentes et significatives révélées par le corpus et non anticipées dans la recension (Lecompte et Schensul, 2010). Par exemple, plusieurs de nos interlocuteurs ont nommé les nombreuses transitions que vivent les enfants du quartier comme étant un défi propre au milieu alors que cet aspect n'avait pas été ciblé par notre recension des écrits. Nous avons ainsi codé les extraits d'entretiens pertinents sous le thème *Autre défis perçus par le répondant* sous le code *Nombreuses transitions vécues par les élèves du milieu* (en lien avec notre objectif général qui était de *Décrire les caractéristiques d'une école qui se veut inclusive en se mobilisant pour s'adapter à la diversité ethnoculturelle et sociale*). Lors des entretiens, différentes personnes ont aussi évoqué l'importance d'une certaine stabilité parmi les équipes pour assurer un climat d'école favorable à la prise en compte des besoins suscités par la diversité. Or, notre recension des écrits ne nous avait pas permis de cibler cette caractéristique potentielle d'une école inclusive. Nous avons donc codé les extraits qui s'y rattachent à l'aide du

code *Stabilité de l'équipe-école* sous le thème *Perception des caractéristiques qui soutiennent le climat d'école* (en lien avec notre 2^e objectifs spécifique qui était de *Décrire et analyser les pratiques professionnelles saillantes des enseignants et des autres professionnels d'une école qui prend en compte la diversité et qui se veut inclusive*). Dans les écrits scientifiques que nous avons recensés au sujet de l'éducation inclusive, nous n'avons pas repéré l'importance de mettre à profit la diversité présente dans l'équipe-école alors que cet élément a été nommé par plusieurs personnes lors des entretiens. Ainsi, nous avons codé l'ensemble des extraits pertinents à l'aide du code *Mettre à profit la diversité ethnoculturelle, langagière ou religieuse de l'équipe* sous le thème *Stratégies déployées par l'école pour se rapprocher des familles et travailler ensemble* (en lien avec notre 3^e objectif spécifique qui était de *Décrire et analyser la dynamique relationnelle générale entre une école qui se veut inclusive et les familles des élèves*). Enfin, la recension des écrits au sujet de l'éducation inclusive a permis de mettre en lumière l'importance des relations et des interactions sociales positives entre les élèves tandis que notre collecte de données n'a pas fait émerger d'informations à ce niveau-là. Il est possible que, si nous avions interrogé des élèves, cela ait pu être le cas. Aussi, les questions que nous avons posées lors des entretiens n'étaient pas dirigées vers les relations entre les élèves, ce qui pourrait également expliquer l'absence de données recueillies à ce niveau-là.

Après avoir codé et traité notre corpus d'entretiens, nous nous sommes engagée dans l'analyse de l'ensemble des données recueillies afin de répondre à nos objectifs de recherche. Cette étape nous a permis de donner du sens à nos données brutes. Il s'agit, selon Blais et Martineau (2006, p.3) de faire émerger le sens que chaque acteur interrogé a « construit à partir de sa réalité ». L'analyse a toutefois été amorcée avant la fin de la collecte de données, parallèlement à celle-ci, à l'aide d'itérations entre les écrits scientifiques et le terrain (Baribeau, 2009 ; Laperrière, 1997). En effet, à plusieurs reprises, nous avons tenté d'établir des liens entre ce que nous observions et entendions dans les milieux scolaires participants et la théorie recensée auparavant. Comme nous l'avons souligné plus haut, les journaux ethnographiques permettent au chercheur de consigner des notes théoriques (Martineau, 2005). Voici des exemples de réflexions et

d'analyses théoriques réalisées pendant que nous étions sur le terrain et tirés de nos journaux :

Une école inclusive, ça ne peut pas être une école parfaite, mais c'est un endroit où on fait le maximum et on se mobilise pour soutenir les élèves (de façon créative), malgré les vulnérabilités des enfants et les défis que cela engendre. (extrait du journal, 9 octobre 2015)

J'ai l'impression que les directions de chaque école ont des styles de leadership différents selon les contextes et les situations (Bass, 1990). (extrait du journal, 4 février 2016)

L'analyse des données a donc été réalisée en plusieurs étapes. Dans un premier temps, de façon spontanée, c'est-à-dire que nous avons formulé — dans nos journaux ethnographiques et dans notre autre carnet de notes — des impressions (remarques, commentaires) autour des faits relevés sur le terrain (Lecompte et Schensul, 2010). Puis, après avoir « bouclé » la collecte de données, le corpus recueilli a été analysé plus en profondeur et à différents niveaux afin de répondre à nos objectifs de recherche (Vasquez, 1992). Dans un premier temps, nous avons lu et relu l'ensemble des traces écrites afin de nous replonger dans la collecte de données et de nous en imprégner pour amorcer l'analyse. Nous avons ensuite procédé à l'analyse des notes de terrain afin de pouvoir dégager toutes informations qui renforceraient la compréhension de notre objet de recherche. Nous avons également parcouru l'ensemble du corpus recueilli (projets éducatifs, courriels, etc.) afin d'intégrer les éléments pertinents à notre analyse. En ce qui a trait aux entretiens, ils ont tous été analysés de façon transversale (Blanchet et Gotman, 2013) afin de créer des liens entre les discours des différents acteurs que nous avons rencontrés. Les entretiens réalisés auprès des directions ont, quant à eux, aussi été analysés de façon plus verticale puisque nous avons cherché à faire émerger les détails de leur profil plus particulièrement (Blanchet et Gotman, 2013).

3.5 Considérations et préoccupations éthiques de la recherche

Nos considérations éthiques se sont situées à chaque étape de la recherche ; l'ensemble des principes qui suivent ont guidé la conduite de celle-ci. Conformément aux politiques en vigueur, nous avons d'abord obtenu un certificat d'éthique délivré par l'Université de Montréal afin d'obtenir l'autorisation de procéder à notre cueillette de données et de nous assurer que celle-ci se déroule en accord avec leurs recommandations (annexe 1). Pour ce

faire, nous avons transmis au Comité différents documents : questionnaires d'entretien, formulaires de consentement et devis de recherche. Suivant les règlements de la commission scolaire rattachée aux écoles qui ont participé à notre recherche, nous avons ensuite obtenu un certificat d'éthique de la part de celle-ci, après que notre projet de recherche eut été vérifié et évalué par une avocate désignée (annexe 2).

En ce qui a trait aux entretiens, nous avons construit un formulaire de consentement (annexes 5 et 6) que chacun de nos participants a signé avant de répondre à nos questions afin de nous assurer du consentement libre et éclairé de chacun d'entre eux. Les formulaires ont été rédigés de manière différente selon qu'ils s'adressaient aux professionnels de l'école, aux acteurs de la communauté ou aux parents. Chaque formulaire a été signé en deux exemplaires : un pour le participant et l'autre que nous avons conservé. Ce document incluait plusieurs informations essentielles propres à notre projet comme le titre de la recherche, notre nom ainsi que nos coordonnées et celles du Comité d'éthique de l'Université de Montréal. Les participants ont également été informés de l'ensemble du déroulement de la recherche avant de procéder à l'entretien : brève description des objectifs, des modalités de cueillette, d'enregistrement et de traitement des données, du type de participation sollicitée et de la durée du projet, de leur participation libre et du droit de se retirer en tout temps, des mesures garantissant la confidentialité, etc. Les participants ont également été informés de leur droit de ne pas répondre à des questions qui pourraient les rendre mal à l'aise ou auxquelles ils ne voudraient simplement pas répondre.

Tout au long de notre recherche, nous avons absolument tout mis en œuvre afin d'assurer à nos participants leur anonymat et nous avons pris toutes les dispositions afin d'éviter que leur bien-être ne soit compromis à cause de notre sollicitation. Aucun propos (formels ou informels) ou citation ne seront employés de sorte que leur auteur puisse être identifié. Afin d'éviter une éventuelle identification, un système de codage a été mis sur pied et des pseudonymes ont été attribués à chacun des participants aux entretiens. Toujours dans un souci d'anonymat, les noms des établissements scolaires ont eux aussi été modifiés lors de la rédaction de la thèse. Enfin, l'ensemble des informations recueillies a été conservé sur l'ordinateur personnel de la doctorante dont l'accès requiert

un mot de passe et elles ont été employées uniquement dans le cadre de cette recherche ; les documents écrits ont été entreposés en lieu sûr en tout temps. Les seules personnes qui ont eu accès aux données recueillies sont l'étudiante ainsi que son équipe de direction.

Le prochain chapitre de cette thèse permet de présenter l'analyse des données qui ont été recueillies sur le terrain, en congruence avec nos objectifs de recherche formulés précédemment :

Objectif général : Décrire les caractéristiques d'une école qui se veut inclusive en se mobilisant pour s'adapter à la diversité ethnoculturelle et sociale.

- Objectif 1 : Décrire et analyser le style de leadership de la direction d'une école qui prend en compte la diversité et qui se veut inclusive ;
- Objectif 2 : Décrire et analyser les pratiques professionnelles saillantes des enseignants et des autres professionnels d'une école qui prend en compte la diversité et qui se veut inclusive ;
- Objectif 3 : Décrire et analyser la dynamique relationnelle générale entre une école qui se veut inclusive et les familles des élèves ;
- Objectif 4 : Décrire et analyser la dynamique relationnelle générale entre une école qui se veut inclusive et les ressources de la communauté.

CHAPITRE 4 – Analyse et discussion des données

Après avoir décrit le déroulement de la collecte de données ainsi que le processus de leur traitement, nous dévoilons dans ce chapitre les résultats de l'analyse qui en découlent. L'analyse qualitative, selon Deslauriers et Kérisit (1997, p.98), « consiste à trouver un sens aux données recueillies et à démontrer comment elles répondent à la question de recherche que le chercheur a formulée progressivement ». Ainsi, le but général de ce chapitre est de présenter les pratiques, les attitudes ainsi que les dynamiques relationnelles/partenariales à l'œuvre dans des écoles qui se mobilisent de diverses manières pour prendre en compte la diversité sociale et ethnoculturelle des élèves.

Pour amorcer ce quatrième chapitre, nous présentons d'abord un portrait des défis auxquels font face plusieurs familles du milieu desservi par les deux écoles étudiées. Cette présentation nous permet d'indiquer au lecteur quels sont les principaux enjeux avec lesquels les milieux participants doivent jongler au quotidien. Nous décrivons ensuite le style de leadership des directions de chaque école, ainsi que leur déploiement dans le quotidien scolaire. Puis, nous brossons le portrait du climat socioprofessionnel des écoles. Après, suit la description des attitudes des acteurs que nous avons côtoyés à l'égard de la diversité ainsi que les pratiques, initiatives et projets qu'ils mobilisent pour soutenir les élèves et répondre à leurs besoins. Par la suite, nous abordons les pratiques qui sont employées dans les milieux pour se rapprocher et collaborer avec les familles et la communauté. Tout au long de l'analyse, nous effectuons un parallèle avec les écrits scientifiques recensés dans les deux premiers chapitres afin de peindre le tableau d'écoles qui se veulent inclusives en milieu pluriethnique et défavorisé à Montréal. De manière congruente avec l'approche qualitative, nous allons imbriquer l'analyse des données et leur discussion. Précisons que, dans le but d'enrichir notre analyse et d'appuyer les données émergentes, de nouvelles références sont introduites dans ce chapitre.

4.1 Les défis du milieu desservi par les écoles participantes du point de vue du personnel scolaire

Dans cette première partie du chapitre d'analyse, dont le contenu est transversal aux quatre objectifs de recherche, nous brossons le portrait des principaux défis auxquels les familles du milieu font face au quotidien, comme ils ont été observés et rapportés par les

intervenants que nous avons rencontrés ; les données sont analysées et discutées en lien avec notre cadre théorique sur l'éducation inclusive.

Pendant l'année passée sur le terrain, nous nous sommes promenée à plusieurs reprises dans l'environnement immédiat des deux écoles que nous avons étudiées. Nous avons remarqué qu'il y a des arbres et de nombreuses maisons cossues. Cependant, la plupart des élèves qui fréquentent les établissements scolaires participants sont issus d'une enclave marquée par la défavorisation socioéconomique qu'on retrouve dans le milieu. Il convient ici de spécifier que plusieurs des familles en situation de précarité à Montréal sont en transition dans leur mobilité sociale ascendante, c'est-à-dire qu'elles s'installent dans d'autres villes après quelques années. On parle alors souvent d'une défavorisation plus temporaire et moins « générationnelle » que dans d'autres quartiers de Montréal. Quoi qu'il en soit, plusieurs familles, dont les enfants fréquentant les écoles étudiées, font face à des défis au quotidien dont nous faisons mention dans les prochaines sections. Il est à noter que les enjeux évoqués sont présentés à travers le prisme de l'interprétation subjective des acteurs que nous avons côtoyés lors de la cueillette de données.

4.1.1 Des dynamiques familiales généralement confrontées à un cumul de vulnérabilités : précarité et difficultés psychosociales

La pauvreté est une réalité manifeste du milieu. Dans le cadre de notre recherche, nous avons remarqué qu'en général les défis évoqués semblent plus intimement associés au contexte de défavorisation socioéconomique qu'à l'immigration récente ou à la diversité ethnoculturelle. Il est vrai que plusieurs enfants qui fréquentent les écoles participantes sont issus de l'immigration de première génération, mais ce n'est pas le cas pour tous. Ainsi, le manque de ressources financières qui afflige certains d'entre eux ne s'explique pas nécessairement par les contrecoups d'une immigration récente. Des acteurs scolaires avec qui nous avons discuté ont rapporté que plusieurs familles précaires ont de nombreux enfants, que les parents sont parfois très jeunes et que certains d'entre eux semblent dépassés. De plus, on compte quelques familles monoparentales dans le milieu. Lors de notre collecte de données, il a également été souligné que les enjeux liés à certaines dynamiques familiales peuvent nécessiter l'intervention de la DPJ. Par exemple, les situations de négligence se traduisent parfois par des absences prolongées des parents.

À l'école 2, la directrice adjointe a évoqué le cas d'un élève de troisième année qui avait été laissé seul à la maison quelques jours. D'autres ont tenu des propos similaires.

Le petit garçon, ça faisait trois jours que son parent n'était pas là. Y'a un petit frère de deux ans qui est à la maison puis c'est lui qui s'en occupe. Le jour, il le laisse chez la voisine. Il va le rechercher le soir et il réussit à se faufiler là-dedans pour pas que personne s'alarme. Mais le petit gars, à un moment donné, il a eu un trop-plein. (entretien de groupe des professionnelles, école 1)

Les parents sont parfois présents physiquement, mais semblent éprouver de la difficulté à exercer leur rôle selon les normes attendues de la société québécoise, pour différentes raisons. Selon Mittler (2000), les contraintes financières peuvent engendrer du stress chez les adultes qui, en retour, ont tendance à se montrer moins disponibles pour leurs enfants. Dans le cadre de notre recherche, des cas d'élèves dont les parents sont aux prises avec des troubles mentaux ou de la toxicomanie nous ont également été rapportés. Il semble également que certaines familles du milieu soient affligées par une problématique de violence. La directrice adjointe de l'école 2 nous a confié être en lien constant avec la DPJ pour assurer le suivi du dossier d'un enfant qui est témoin de violence conjugale. D'autres personnes avec qui nous nous sommes entretenues ont évoqué des histoires semblables.

4.1.2 Des conditions d'établissement difficiles pour certaines familles récemment immigrées

Selon plusieurs personnes rencontrées, un certain nombre de familles du milieu, récemment immigrées, semblent éprouver des difficultés d'établissement dans leur société d'accueil. Ces observations rejoignent les propos de plusieurs auteurs québécois qui ont documenté les parcours escarpés de nouveaux arrivants (Boudarbat et Grenier, 2014 ; Kanouté, 2007a, 2011 ; Lafortune, 2014 ; Misirowska, 2012). Des acteurs scolaires ont évoqué des difficultés d'adaptation socioprofessionnelle. Ainsi, bien qu'ils soient généralement instruits, plusieurs d'entre eux font face au défi de faire reconnaître leur capital humain. Certains ont ciblé plus particulièrement la non-maîtrise du français comme facteur qui explique parfois la difficulté de l'insertion sur le marché du travail. Les observations de nos interlocuteurs rejoignent les constats de plusieurs auteurs quant à la déqualification et aux difficultés d'intégration professionnelle chez plusieurs nouveaux

arrivants (Boudarbat et Grenier, 2014 ; Kanouté, 2007a, 2011 ; Lafortune, 2014 Misirowska, 2012). Par ailleurs, à l'école 2, la directrice adjointe a souligné le fait que, pour plusieurs parents récemment immigrés, le retour aux études n'est pas envisageable parce qu'ils ont d'autres priorités. Lorsqu'ils ont de la difficulté à faire reconnaître leur capital humain, les parents doivent généralement emprunter d'autres chemins afin de gagner de l'argent et subvenir aux besoins de leur famille. Il semble ainsi que le cumul d'emplois et les horaires atypiques soient fréquents dans le milieu : « Tu sais, j'ai eu un père ici à un moment donné qui me disait : "J'ai trois jobs pour subvenir aux besoins de ma famille." À un moment donné, il a perdu un job et il ne pouvait plus payer ses factures parce que ce sont trois emplois qui ne sont pas payants. » (secrétaire, école1) Les propos qui ont été recueillis ici rappellent ceux de Kanouté (2011) qui explique que, même si une majorité d'immigrants récents sont scolarisés et que leur capital humain est élevé, plusieurs d'entre eux se retrouvent en chômage, occupent des emplois en deçà de leurs qualifications ou ne sont pas suffisamment rémunérés. Qu'ils soient récemment immigrés ou non, le cumul d'emplois et les horaires atypiques poussent certains parents à vivre à « contretemps » de l'école (Millet et Thin, 2005), ce qui peut affecter leur capacité à effectuer le suivi scolaire de leur enfant notamment.

Plusieurs acteurs que nous avons côtoyés estiment que la précarité économique et l'immigration récente sont des réalités intimement liées chez certaines familles du milieu. Leurs propos rejoignent les constats de divers auteurs (Evans, 2007a ; Grenier, 2017 ; Kanouté, 2011 ; Mc Andrew et *al.*, 2015 ; Sévigny, 2014 ; Toussaint, 2010b). Pour la directrice de l'école 1, il s'agit, paradoxalement, d'un facteur de protection puisque les parents ne sont pas « enracinés » dans cette pauvreté et qu'ils cherchent généralement par tous les moyens à s'en sortir.

C'est souvent temporaire, le temps qu'ils apprennent un peu le système au Québec et qu'ils commencent à rechercher un emploi ou à apprendre la langue. Je dirais qu'il y a quand même généralement une volonté des parents de sortir rapidement de cet état de pauvreté financière qui est due, pas nécessairement, à un manque de volonté ou d'éducation. (directrice, école 1)

Certains ont souligné le fait que des familles ont tout laissé derrière elles pour venir s'installer au Québec et qu'elles vivent de la précarité financière pour cette raison. La

secrétaire de l'école 1 estime aussi que lorsque les familles immigreront sous le statut de « réfugiées », les difficultés financières ainsi que l'adaptation semblent encore plus difficiles, du fait que l'immigration est souvent moins « planifiée ». Ces observations coïncident avec les propos d'autres auteurs. Selon Kanouté et *al.* (2008), un projet migratoire qui n'a pas eu le temps de « mûrir » ainsi qu'une trajectoire difficile engendrent souvent des conséquences très lourdes sur les membres de certaines familles ainsi que sur la vie projetée dans le pays d'accueil. Par ailleurs, la question de la monoparentalité est également apparue comme étant une problématique « temporaire » dans certaines familles du milieu⁵². À l'école 2, le directeur a souligné l'impact de l'absence de certains parents demeurés au pays d'origine ou ailleurs. Cette monoparentalité, même si elle est parfois « temporaire », a vraisemblablement un impact négatif sur certains élèves, rejoignant ainsi les constats d'autres auteurs cités précédemment. Plusieurs personnes ont souligné les difficultés familiales qui semblent découler de cette précarité financière, au niveau de la santé et de la capacité de certains parents à exercer leur rôle auprès de leurs enfants : « Quand c'est difficile économiquement, ça rayonne dans toute la vie de la famille. L'anxiété des parents et l'inquiétude, ça peut créer de la violence aussi. » (secrétaire, école 1)

En plus de la difficulté à intégrer le marché du travail et de la précarité que cette situation génère, l'isolement social a aussi été évoqué par certains acteurs scolaires. Selon eux, plusieurs familles du milieu vivent « en marge » en raison de leur immigration récente et de l'éloignement de leur réseau de soutien. Qu'il soit dû à la pauvreté (Archambault et Harnois, 2008 ; Kanouté, 2003) ou à l'immigration récente (Hohl et Kanouté, 2011 ; TCRI, 2016), l'isolement social semble avoir des répercussions négatives sur les familles, que ce soit de la dépression chez les parents ou des sévices envers les enfants, comme le constate Tousignant (1988). Il a été souligné que certains parents commettent des violences physiques en raison du fait qu'ils sont seuls et surmenés. Il ne s'agit donc pas nécessairement de motifs culturels, comme l'illustre l'extrait suivant : « Des fois, c'est contextuel parce que le parent, il vit quelque chose de difficile lui-même, comme parent. Des fois, on part de l'enfant, mais il ne faut pas oublier que le parent aussi, il est dans un

⁵² Nous avons d'ailleurs remarqué que les mamans que nous avons rencontrées en entretiens sont toutes célibataires.

contexte difficile socialement, surtout s'il est immigrant. » (entretien de groupe des professionnelles, école 1)

4.1.3 L'impact général du cumul de vulnérabilités sur l'enfant et l'élève

Le cumul de vulnérabilité peut avoir différentes répercussions. Comme nous l'avons exposé au premier chapitre de cette thèse, au Québec et ailleurs, plusieurs auteurs ont documenté les impacts potentiels de la pauvreté sur l'expérience socioscolaire (Archambault et Harnois, 2008 ; Bouteyre, 2004 ; Deniger et *al.*, 2009 ; Guyon, 2013 ; Kamanzi et *al.*, 2007 ; Kanouté, 2006 ; Mc Andrew, 2011 ; Mittler, 2000 ; Potvin et *al.*, 2010 ; Sévigny, 2013 ; TCRI, 2016). Par exemple, lorsque les familles habitent des logements exigus, il est possible que les enfants n'aient pas la chance de bénéficier d'un endroit calme à la maison pour faire leurs devoirs. Certains interlocuteurs ont également souligné que le climat familial peut nuire à la concentration et à la disposition à apprendre parce que l'hygiène de sommeil est affectée. Ces observations rejoignent celles de Mittler (2000) qui a documenté les impacts de la pauvreté sur le développement des enfants ainsi que sur leur parcours scolaire. D'après l'auteur, ceux-ci seraient plus nombreux à vivre dans un environnement qui ne facilite pas l'accomplissement du travail scolaire (ex. : appartements bruyants, exigus), pouvant se traduire par une difficulté à réussir. Certaines personnes que nous avons rencontrées estiment également que la monoparentalité engendre des répercussions sur les élèves. Selon la directrice adjointe de l'école 1, le cumul de la monoparentalité et de la pauvreté peut avoir des impacts négatifs, surtout lorsque le chef de famille est une jeune femme, rejoignant ainsi les propos d'autres auteurs (Blais et Guay, 1991 ; Guyon, 1996 ; Makdissi et Groleau, 2002).

En ce qui a trait aux problématiques de troubles mentaux ou de toxicomanie qui semblent affliger certains parents du milieu, comme nous l'avons évoqué précédemment, celles-ci peuvent se traduire en termes de difficulté à pratiquer l'exercice de la parentalité. Des élèves évoluent ainsi dans des familles aux prises avec des difficultés psychosociales et de la négligence, des situations familiales que la DPJ inclut dans ses motifs de signalement⁵³. De fait, ces enfants courent le risque d'être affectés à différents égards par les conditions de vie marquées par la précarité. On rapporte que des élèves du milieu sont

⁵³ <http://www.cdpedj.qc.ca/Documents/08-838-01f.pdf>

souvent fatigués ou ne sont pas vêtus convenablement, en fonction de la température ; certains d'entre eux ne se présentent pas à l'école pendant plusieurs jours. Les observations du personnel scolaire des écoles participantes rejoignent les propos d'auteurs qui soulignent les différents impacts potentiels de la négligence : retards psychomoteurs, cognitifs ou socioaffectifs, troubles du comportement, échec scolaire et autres (Hildyard et Wolfe, 2002 ; Lachaussee, Bednarek, Absil et Vanmeerbeek, 2012). À l'école 1, une enseignante de maternelle a évoqué le cas d'un élève qui, ayant transité par plusieurs familles d'accueil, semblait souffrir d'un trouble affectif. D'autres ont tenu des propos similaires : « C'est très difficile d'intervenir parce qu'on parle d'une relation parent-enfant qui est déficiente, d'un abandon affectif. Des fois, même si le parent est présent physiquement, l'enfant vit l'abandon. » (directrice adjointe, école 1) Un enseignant de l'école 2 remarque que certains élèves qui vivent de la négligence au plan affectif et psychologique sont très fragiles et sensibles aux conflits, ce qui a un impact sur leur parcours socioscolaire. Selon Kamanzi et *al.* (2007), la réussite scolaire et les liens affectifs sont intimement liés. Ces auteurs soutiennent que plus les interactions entre les parents et les enfants sont positives, plus ces derniers ont tendance à avoir des aspirations élevées et moins ils seraient prédisposés à éprouver des problèmes de conduite sociale et d'échec scolaire. Dans cette optique, les difficultés psychosociales et la négligence qui en découle représentent donc un facteur de risque important chez certains élèves du milieu.

En ce qui a trait à la violence à la maison, les enfants qui en sont témoins peuvent être affectés de différentes manières. Selon Fortin (2009), ils sont parfois terrorisés et peuvent s'isoler par crainte ou par honte de ce qu'ils vivent. Chez certains, la problématique de la violence conjugale se traduit par des troubles d'adaptation ou des problèmes de santé physique et mentale. On remarque également une tendance à être affecté au niveau cognitif (ex. : difficulté à se concentrer) et scolaire (ex. : retard, échec scolaire, etc.). Lorsque les enfants font face à cette réalité, ils sont parfois affectés au niveau du fonctionnement social et développent des schèmes de relations interpersonnelles problématiques (Fortin, 2009). Des intervenants ont avoué que certaines situations sont difficiles à gérer et chargées émotionnellement, d'autant plus qu'ils ne se sentent pas toujours outillés pour intervenir en ce sens : « Tu penses que tu vas avoir une journée normale, mais il y a un enfant qui a été témoin que sa mère s'est fait battre le matin et elle

est quasiment en train de mourir. Là, il faut appeler le 911 avec le jeune. Tu le fais, mais tout ton côté émotif est affecté. » (directrice adjointe, école 2) Dans le milieu, la violence se manifeste également parfois sur le chemin de l'école.

Des enfants arrivent le matin et ils sont énervés parce qu'ils ont entendu des coups de feu en s'en venant à l'école parce qu'il y avait des gens qui se tiraient dessus en auto. Donc, il y a une panique, mais nous, il faut recevoir les enfants et les intégrer dans la classe. Ils partent la journée avec un grand déséquilibre. Comment on peut leur demander de faire du français ou des maths quand ils ont eu peur pour leur sécurité pendant le trajet ? (psychoéducatrice, école 2)

En outre, quelques personnes que nous avons côtoyées ont avancé que les membres de certaines familles font partie de groupes criminalisés et que des élèves sont témoins d'activités illicites parce qu'ils sont eux-mêmes recrutés par ces gangs. Selon Théorêt (2005), la violence urbaine est plus fréquente dans les milieux où la précarité domine ; il s'agit donc d'un facteur de risque supplémentaire pour les enfants qui évoluent dans un environnement défavorisé. La violence dans le quartier, selon Sévigny (2013), peut avoir des impacts à différents niveaux sur les élèves lorsqu'ils en sont témoins ou victimes : un sentiment d'insécurité, des retards au niveau du développement (maturité, habiletés cognitives), etc. Plusieurs personnes avec qui nous avons discuté observent que certains enfants sortent peu de la maison. Ils expliquent cette réalité en fonction d'un manque de moyens financiers tandis que d'autres soutiennent que les parents agissent par prudence.

C'est un quartier où les policiers interviennent à deux voitures parce qu'eux autres aussi, ils trouvent ça dangereux. Si tu es parent dans ce quartier-là, est-ce que tu envoies tes enfants jouer dans la rue ? Oui, mais tu vas aller avec eux dehors et t'espères qu'il ne rencontrera pas un monsieur de gang de rue, qu'ils ne verront pas un échange de drogue ou qu'ils ne seront pas témoins de prostitution. (directrice adjointe, école 2)

Pour certaines personnes avec qui nous nous sommes entretenues, les enfants qui sortent peu de la maison peuvent être atteints de retards de développement ou de difficultés comportementales. La directrice adjointe de l'école 2 soutient, à ce sujet, qu'à l'approche de différents congés, les élèves sont plus agités et se querellent davantage, une observation qu'elle explique par l'anxiété des enfants de quitter l'école pour un moment plus ou moins prolongé.

Lors de notre collecte de données, la question de l'hygiène de vie a également été soulignée à différents moments, notamment au niveau de l'alimentation. Certains estiment en effet que des enfants du milieu ne mangent pas à leur faim et que leurs lunchs sont peu soutenant ou peu nutritifs. À l'école 2, le directeur pense que certains nouveaux arrivants éprouvent de la difficulté à offrir une alimentation riche et variée parce qu'ils ne sont pas habitués aux aliments qu'ils retrouvent au Québec. Il semble également que des élèves ne mangent rien le matin ou le midi, prétextant que leurs parents n'ont pas assez d'argent pour nourrir tous les membres de la famille. Ces carences sont préoccupantes, car elles peuvent avoir des répercussions au niveau de l'engagement scolaire (Archambault et Harnois, 2008 ; Evans, 2007a). Il semble également que des parents éprouvent de la difficulté à vêtir leurs enfants au regard des attentes de l'école. Pour certains, l'habillement des élèves reflète parfois la pauvreté ou la négligence dont ils seraient victimes : « Je l'observe surtout par les vêtements que les enfants portent. On peut voir un peu de négligence : des vêtements sales, trop petits ou des souliers trop grands. » (enseignante 7, école 1) L'hygiéniste dentaire de l'école 1, quant à elle, a souligné qu'elle remarque que plusieurs enfants du milieu souffrent de problèmes dentaires. Elle a raconté que, pour certains d'entre eux, la situation est si préoccupante qu'ils doivent avoir des anesthésies générales afin de faire réparer leurs dents. Elle a avoué qu'il s'agit d'une problématique qu'elle n'observe pas dans les autres écoles dans lesquelles elle intervient. Par ailleurs, les contraintes financières de certaines familles semblent également se refléter dans leurs difficultés à payer le matériel scolaire ou les services offerts par l'école.

Dans les deux écoles participantes, plusieurs ont rapporté les difficultés observées chez les élèves du milieu au niveau de la socialisation, de la motricité globale ou fine, de l'attention-concentration, de l'organisation, des difficultés langagières, etc. Des enseignantes de maternelle jugent que certains enfants du quartier sont sous-stimulés et que leurs retards sont flagrants. L'une d'entre elles a raconté l'histoire d'une élève arrivée dans sa classe qui ne connaissait pas son propre nom. D'autres acteurs scolaires avec lesquels nous avons interagi ont souligné la sous-stimulation qu'ils remarquent chez certains enfants.

Quand je suis arrivée ici, la première chose qui m'a frappée, c'est que certains élèves étaient très peu stimulés. J'étais en première année et on avait un élève qui n'avait pas fait de maternelle et qui ne savait pas comment tenir un crayon pour colorier parce qu'à la maison, c'était pas dans leurs habitudes. (enseignante 5, école 1)

Nous avons vu, au chapitre 1, que les conditions socioéconomiques précaires ont tendance à limiter l'accès aux ressources matérielles et culturelles (ex. : livres, lecture, jeux, théâtre, etc.) qui soutiennent en partie l'expérience ainsi que la réussite scolaire (Guyon, 2013 ; Kamanzi et *al.*, 2007 ; TCRI, 2016). Les jeunes issus de milieux défavorisés peuvent donc éprouver plus de difficultés à réussir lorsqu'ils sont moins exposés à certaines ressources. Certains intervenants scolaires que nous avons côtoyés estiment également que les pratiques de lecture sont peu répandues dans certaines familles et que l'accès aux livres y est restreint. D'autres estiment que les infrastructures comme la bibliothèque sont situées trop loin du quartier et que l'information concernant les activités culturelles n'est pas accessible. Ils estiment que les élèves souffrent de défavorisation socioculturelle en partie parce qu'ils sortent peu de la maison.

La défavorisation, c'est pas juste monétaire ; ça peut être socioculturel aussi. Ici, malgré qu'il y ait des spectacles gratuits offerts par la ville, qu'il y ait des activités et tout ça, on dirait que la problématique c'est de faire circuler cette information-là dans la communauté. [...] Ils ont construit un centre communautaire pas très loin, mais je n'ai pas vu beaucoup de publicité sur des spectacles gratuits offerts à la population. (directrice adjointe, école 2)

Des intervenants ont également souligné les difficultés d'apprentissage ou de comportement qu'ils observent chez des élèves. À l'école 1, plusieurs s'inquiétaient des besoins de plus en plus fréquents de services en psychologie pour les enfants du milieu. Aussi, le nombre d'élèves étiquetés comme EHDAE étant élevé, les défis le sont également. D'après le directeur de l'école 2, certains enfants cumulent plusieurs vulnérabilités qui expliquent en partie leurs difficultés psychosociales : « Ce sont des jeunes qui sont parfois très sanguins, je dirais. Ils ont connu des choses, ils ont connu la guerre, donc, ils sont très réactifs. » D'autres acteurs scolaires de l'école 2 ont souligné les troubles de comportement qu'on retrouve chez plusieurs élèves : « Les enfants se fâchent rapidement et ils ont de la misère à se calmer. Tu sais, ce n'est pas quelque chose que je voyais dans mon ancien milieu, mais que je vois ici. » (directrice adjointe, école 2)

Dans certains cas, les conflits entre élèves se poursuivent sur les réseaux sociaux. À l'école 2, nous avons participé à une discussion concernant une jeune fille qui se faisait intimider. Nous avons compris que la problématique est réelle et que l'emprise des intervenants scolaires est souvent faible à ce niveau, mais qu'ils agissent au mieux de leurs connaissances parce que ces conflits ont des répercussions sur le quotidien scolaire. Par ailleurs, différents intervenants ont déploré le nombre élevé d'élèves par classe qui empêche de répondre adéquatement aux besoins d'élèves EHDAA individuellement. Plusieurs ont également souligné le fait que les ressources sont largement insuffisantes pour soutenir les élèves en difficulté, ce qui entraîne d'autres enjeux au niveau des délais d'évaluation trop longs.

Enfin, certains intervenants ont mis en exergue les nombreuses transitions vécues par les enfants du milieu dont l'impact peut être négatif. Poncelet et Lafontaine (2011, p.58) estiment qu'une transition primaire-secondaire qui n'est pas suffisamment soutenue peut se traduire par « la chute des résultats scolaires, le déclin du degré de satisfaction à l'égard de l'école, la chute des attitudes positives à l'égard des matières scolaires, les réactions négatives envers les enseignants, le déclin de l'estime de soi ou encore la chute du sentiment d'autoefficacité ». Les transitions d'une école à l'autre, selon certaines personnes que nous avons rencontrées, génèrent d'autres défis notamment en ce qui a trait au suivi de certains élèves qui en ont besoin. En plus des transitions d'une école à l'autre, il y a aussi celles que certains élèves récemment immigrés ont vécues à travers leur parcours migratoire. Nous avons vu au chapitre 1 de cette thèse que les trajectoires migratoires ne sont pas toujours linéaires (Montgomery et *al.*, 2011). Ainsi, certains enfants ont vécu dans plusieurs endroits différents avant d'arriver au Québec cumulant ainsi des deuils et ruptures qui peuvent constituer des facteurs de risque.

4.1.4 Des traumatismes prémigratoires au décodage d'une nouvelle culture scolaire par l'enfant et l'élève récemment immigré

Les élèves qui sont récemment immigrés font face à une toute nouvelle réalité socioscolaire à laquelle ils sont appelés à s'adapter, en même temps qu'ils doivent faire le deuil d'une ancienne vie (Gosselin-Gagné, 2012). À leur arrivée, un processus d'acculturation s'enclenche dont l'issue est différente d'un enfant à l'autre. Il semble que,

dans le milieu, la plupart des enfants surmontent le défi. Les intervenants que nous avons côtoyés ont évoqué des parcours de résilience. Certaines histoires sont amusantes et touchantes, comme celles d'élèves qui s'émerveillent de tout ce qu'ils voient dans l'école pour la première fois. Une enseignante (école 1, enseignante 6) a parlé du cas d'un enfant qui venait tout juste d'arriver au Québec qui était particulièrement fasciné par la photocopieuse, un outil qu'il voyait, vraisemblablement, pour la première fois. Néanmoins, des acteurs scolaires des deux milieux participants ont également évoqué le parcours plus escarpé de certains élèves. Ils ont souligné les difficultés d'adaptation chez ceux qui ont été scolarisés dans des systèmes scolaires très différents du modèle québécois. La directrice adjointe de l'école 2 a expliqué que des enfants, bien qu'ils soient francophones, ont des acquis et des expériences qui les situent à une certaine distance de l'école québécoise, ce qui pose différents défis. Elle a également souligné, au passage, les enjeux que génère cette situation face aux parents qui vivent des chocs culturels en lien avec le système d'éducation.

Malgré qu'ils parlent français, ils n'ont pas les mêmes acquis [...] Souvent, ils sont obligés d'aller en classe d'accueil pour pallier à toute cette adaptation au niveau scolaire. [...] Ils parlent bien français, ils s'expriment bien, ils sont capables de lire, mais tout le reste, c'est du « par cœur ». Ici, on ne fait pas des apprentissages par cœur. On est plus axé sur *comprendre*, le développement de la pensée et tout ça. (directrice adjointe, école 2)

Comme nous l'avons souligné au chapitre 1 de cette thèse, un des défis les plus importants pour les enfants issus de l'immigration récente est de s'adapter à une nouvelle réalité socioscolaire dont certaines facettes leur sont totalement inconnues (Bouchamma, 2009b ; Gosselin-Gagné, 2012 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Lafortune, 2012 ; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016). D'après Rachédi et Vatz Laaroussi (2016), certains enjeux sont rattachés aux nouvelles méthodes pédagogiques ou à des différences culturelles lorsque les valeurs, les normes et les coutumes de l'école québécoise se situent presque à l'opposé de celles qu'ils ont connues jusque-là. Les difficultés d'adaptation peuvent également se traduire au niveau social. À l'école 1, une enseignante estime que les difficultés de comportement que vivent certains élèves sont en partie attribuables à des pratiques familiales ou à des événements dont ils ont été témoins en dehors de l'école.

Ils ont vécu un climat de guerre ou dans leur culture, les grands frères peuvent frapper les petits et ce n'est pas mal perçu. Quand un élève arrive ici, y'a tout plein de règlements. Il fait juste bousculer un enfant et il a une fiche bleue, mais il ne comprend pas pourquoi il ne peut pas faire ça. (enseignante 3, école 1)

Ces observations sont préoccupantes puisque, lorsque des élèves récemment immigrés éprouvent des difficultés d'adaptation au système éducatif de la société d'accueil, le potentiel d'échec scolaire est exacerbé (Bouchamma, 2009b). Comme nous l'avons dit précédemment, l'immigration est une expérience à géométrie variable. Les jeunes qui sont arrivés récemment se présentent avec un bagage qui influence leur parcours à différents niveaux. À leur arrivée, certains d'entre eux souffrent de traumatismes parce qu'ils ont été témoins ou victimes de violence. Leurs blessures peuvent être physiques (ex. : handicaps et invalidités) ou psychiques (ex. : perte d'un membre de leur famille) (Papazian-Zohrabian, 2016). Tout au long de l'année, diverses personnes ont évoqué les difficultés liées aux conditions prémigratoires vécues par certains élèves et leur famille. Avant leur arrivée au Québec, ils ont parfois traversé des expériences difficiles, voire traumatiques. Pour certains enfants, ce sont des conjonctures sociopolitiques qui sont à l'origine de leur traumatisme tandis que, pour d'autres, ce sont des situations marquées par des catastrophes naturelles qui les ont affectés. À l'école 1, quelques intervenants ont évoqué l'histoire d'un élève qui éprouvait de grandes difficultés depuis son entrée à l'école. Avant d'arriver au Canada, il appert qu'il aurait vécu dans des conditions psychosociales et sanitaires particulièrement difficiles. D'autres intervenants ont évoqué le cas d'élèves qui ont été témoins ou victimes de situations de violence, évoquant parfois des histoires traumatiques qui ont des impacts sur leur vécu socioscolaire : « J'en ai un dans ma classe en ce moment, il a vu des gens se faire tuer devant lui. Ça, c'est énorme ! J'ai aussi eu des enfants qui, avant d'arriver ici, ils ont toujours vécu dans des camps de réfugiés. » (enseignant 1, école 2) À travers différentes conversations formelles et informelles, on nous a raconté l'histoire d'élèves qui, avant d'arriver au Canada, ont été eux-mêmes blessés lors de différents événements : « Certains de nos jeunes ont vécu des histoires d'horreur. Il y a une jeune que son père et son frère ont été assassinés dans la voiture. Elle aussi, ils lui ont tiré dessus. Elle a perdu un poumon et on lui a aussi enlevé une partie du muscle au niveau du bras. » (directeur, école 2)

Lors d'un dîner avec le personnel de l'école 1, une enseignante de première année nous a raconté l'arrivée d'un enfant réfugié une année plus tôt. À son avis, l'élève éprouvait des difficultés d'adaptation parce qu'il avait vécu des choses difficiles, mais aussi parce que ses parents n'avaient pas eu le temps de le préparer à son départ et qu'il ignorait tout du pays dans lequel il devait aller vivre. Cet enfant éprouvait des difficultés de comportement en classe ; il se cachait en dessous des pupitres ou courait un peu partout. Comme nous l'avons vu précédemment, la planification du parcours migratoire semble avoir un impact sur le processus d'adaptation socioscolaire (Guyon, 2013 ; Kanouté et *al.*, 2008). Ainsi, le fait de partir subitement et dans des conditions difficiles constitue un facteur de risque. Certains enfants récemment immigrés ont, quant à eux, été séparés de leurs parents pour différentes raisons (ex. : chaos de la guerre, des parents qui immigreront avant le reste de la famille, etc.). Une maman venue inscrire son fils à l'école 1 a pris soin d'avertir le personnel qu'elle avait perdu contact avec son enfant pendant plusieurs années et que cela semblait l'affecter énormément. Selon Rachédi et Vatz Laaroussi (2016), lorsqu'un enfant subit des pertes desquelles émerge un sentiment d'abandon, il y a des chances que cela ait un impact sur sa capacité d'adaptation subséquente.

Chez les enfants, les deuils et les traumatismes peuvent se manifester de différentes manières : cauchemars et réveils en sursaut, irritabilité, agressivité, peurs (obscurité, animaux, voleurs) et phobies, tics, agitation, insomnie ou hypersomnie, froideur (incapacité à exprimer les émotions), pleurs fréquents, comportements asociaux, angoisse de séparation, difficultés de concentration, difficultés de mémorisation, bégaiement secondaire, énurésie (diurne ou nocturne) et mutisme (Papazian-Zohrabian, 2013, p.85 et 86). En outre, les événements traumatiques peuvent avoir un grand impact sur la capacité d'adaptation ainsi que l'expérience scolaire. Selon Papazian-Zohrabian (2016), certains enfants éprouvent des difficultés de comportement et d'apprentissage (encore plus marquées dans les matières qui demandent une grande concentration comme les mathématiques), un manque de motivation et de disponibilité cognitive, une diminution du rendement scolaire et de l'échec. Nous tenons également à préciser que les enfants qui ont vécu des traumatismes ne sont pas tous réfugiés ni même immigrants. Dès notre première visite dans l'école 2, on nous a raconté l'histoire d'un élève né au Québec qui, en visite dans le pays d'origine de ses parents, avait été témoin d'un événement d'une

grande violence. D'après différents intervenants, celui-ci était tellement affecté qu'il était devenu aphasique : « Là-bas, il a vu quelqu'un se faire mitrailler dans la rue. Il est revenu à l'école et il ne parlait plus. Il n'a pas parlé pendant un an. » (directeur, école 2)

Comme nous l'avons illustré précédemment, la langue maternelle de plusieurs familles du milieu n'est pas le français ; il ne s'agit pas non plus de la langue d'usage à la maison. Ce faisant, l'entrée à l'école signifie parfois un premier contact avec la langue française. À l'instar de ce que préconisent différents experts (Armand, 2005a, 2012a ; Armand, Beck et Murphy, 2009 ; De Koninck et Armand, 2012 ; Lory et Armand, 2016), aucun intervenant n'a souligné le multilinguisme des enfants comme étant problématique. Plusieurs ont d'ailleurs évoqué l'importance de tenir compte des langues d'origines pour soutenir l'expérience socioscolaire des élèves allophones (nous reparlerons de cet aspect plus loin). En contrepartie, quelques membres du personnel scolaire ont déploré le fait que des enfants arrivent en maternelle en ne s'exprimant qu'à l'aide de bribes de plusieurs langues sans maîtriser aucune d'entre elles. Ces observations doivent toutefois être analysées avec précaution. Selon Grosjean (1984), être bilingue ne signifie pas nécessairement qu'on maîtrise parfaitement chaque langue. De plus, il appert que l'apprentissage d'une langue est un processus à long terme. D'après Armand (2005b), la maîtrise d'une langue scolaire requiert de cinq à sept ans. Il se peut ainsi que les retards perçus par l'école soient rattrapés au cours des premières années de scolarité. Par ailleurs, certains professionnels ont aussi souligné des défis liés à l'allophonie de manière plus générale. Sans prétendre qu'il s'agit d'un « problème », l'orthophoniste de l'école 1 a expliqué qu'il peut être plus difficile d'évaluer si les difficultés d'un enfant sont dues à la maîtrise de la langue ou à autre chose. Ces propos rejoignent ceux d'autres auteurs qui ont observé la difficulté de l'évaluation des besoins liés à l'appropriation d'une langue et ceux qui sont suscités par des difficultés d'apprentissage (Borri-Anadon et *al.*, 2015 ; Borri-Anadon, 2016). La psychologue de l'école 1 a, elle aussi, souligné le défi de poser un diagnostic lorsqu'un élève ou ses parents ne maîtrisent pas le français. Par ailleurs, quelques intervenants ont souligné le fait que certains enfants ont peu d'occasions de pratiquer cette langue de scolarisation et de socialisation en dehors de l'école, ce qui fait qu'ils éprouvent parfois de la difficulté et que le processus d'acquisition de la langue est plus long. Certains élèves allophones ont effectivement peu de lieux où ils peuvent

pratiquer le français lorsqu'ils ne sont pas à l'école. Une enseignante (enseignante 4, école 1) estime qu'ils sont « rouillés » à la rentrée. Or, comme le soulignent plusieurs auteurs (Armand, 2005b ; Bouchamma, 2009b ; Mc Andrew et *al.*, 2008), l'apprentissage ainsi que la maîtrise subséquente de la langue d'enseignement sont essentiels à l'intégration socioscolaire.

En ce qui a trait à l'adaptation au système scolaire québécois, quelques intervenants ont indexé des pratiques familiales qui ont une incidence sur la scolarité de l'élève. Certains ont déploré le fait que des enfants partent en voyage durant l'année scolaire pendant une longue période. Sans être insensibles à la réalité des familles qui souhaitent se réunir avec les leurs, ces acteurs scolaires regrettent que des enfants qui éprouvent des difficultés scolaires d'emblée courent le risque d'accumuler davantage de retards. Il appert également que les pratiques de socialisation de certaines familles entrent en conflit avec celles de l'école. Une enseignante (enseignante 2, école 1) a dénoncé le fait que certains élèves soient inscrits à plusieurs cours extrascolaires, ce qui les surcharge à son avis. Certains déplorent, quant à eux, que des parents encouragent peu ou pas leurs enfants à exprimer leur opinion. Selon certains experts, il semble effectivement que l'apprentissage de l'esprit critique et de l'affirmation de soi chez les enfants soient parfois à l'origine de conflits de valeurs entre l'école et certaines familles immigrantes (Benoît et *al.*, 2008 ; Hohl, 1996).

Ils sont confrontés à deux solitudes qui ne se comprennent pas tout à fait au départ. Admettons que pour un parent, bien élever un enfant, c'est qu'il soit capable d'être assis pendant deux heures et qu'il n'interrompt pas les adultes, qu'il soit tranquille dans son coin... et c'est très bien, c'est ça qui veut dire « élever un enfant. » [...] Mais ce qu'on valorise à l'école ici, c'est pas ça ; c'est un petit enfant qui va interagir, qui va apprendre à connaître son milieu. (entretien de groupe des professionnelles, école 1)

Les taux de réussite des écoles qui ont participé à cette recherche déjouent les pronostics liés aux nombreux facteurs de vulnérabilité qui se juxtaposent au quotidien de certains élèves. Il appert que l'un des facteurs explicatifs de cette réussite éducative est le travail acharné de divers acteurs qui s'affairent à s'adapter à la diversité. Au quotidien, les écoles déploient plusieurs ressources qui visent à répondre aux besoins de leur public scolaire respectif.

Cette première section du chapitre d'analyse nous a permis de brosser un portrait des principaux défis auxquels font face les familles du milieu. Dans les suivantes, nous présentons les caractéristiques des milieux éducatifs participants qui cherchent à répondre aux besoins que suscitent ces défis afin de soutenir la réussite éducative, en congruence avec nos quatre objectifs de recherche spécifiques. Au fil du développement, nous établissons des liens entre les données recueillies sur le terrain et la théorie concernant l'éducation inclusive.

4.2 La direction d'une école en milieu défavorisé et pluriethnique à Montréal : quel type de leadership ?

En congruence avec notre premier objectif de recherche, cette section de l'analyse vise à dresser un portrait des équipes de direction en ayant pour trame de fond la recension sur le paradigme de l'éducation inclusive. Dans cette section, comme nous l'avons fait précédemment, nous analysons nos données sous l'angle du paradigme de l'école inclusive et de l'intervention en contexte de diversité sociale et ethnoculturelle au fur et à mesure que nous les présentons.

Nous tenons à préciser que nos séjours ethnographiques nous ont permis de noter quelques divergences mineures dans la façon qu'ont les deux directions d'exercer leur leadership. Toutefois, nous avons surtout perçu des similitudes et, ce faisant, nous insisterons ici sur les points de convergence du leadership des directions que nous avons repérés. Précisons également que, dans les chapitres consacrés à l'analyse des données, nous faisons référence à l'équipe de direction (la direction principale et son adjoint) afin de ne pas alourdir le texte. Lorsqu'il s'agit d'un individu en particulier, nous le nommons plus précisément.

Les prochaines sections esquissent un portrait des directions participantes quant à leurs caractéristiques personnelles et leur mobilisation en tant que leaders d'écoles en milieu pluriethnique et défavorisé. Le leadership des directions ainsi que les pratiques qui s'y rattachent sont décrits comme ils ont été observés et rapportés lors des entretiens ; nous interprétons simultanément les données recueillies à travers les lunettes de l'éducation inclusive et de la gestion en contexte de diversité sociale et ethnoculturelle.

4.2.1 Un leadership « humain » et engagé

Au deuxième chapitre de cette thèse, nous avons inventorié des publications qui, à l'échelle nationale et internationale, témoignent de l'importance du rôle que joue la direction en ce qui a trait à la gestion d'une école qui se veut inclusive à la diversité (Ainscow et Sandill, 2010 ; Beaupré et *al.*, 2010 ; Bélanger, 2010 ; Evans, 2007a ; McMaster, 2015 ; Parent, 2010 ; Plaisance et Schneider, 2013 ; Riehl, 2000 ; Rousseau, 2010 ; Rousseau et Prud'homme, 2010 ; Rousseau, Bergeron et Vienneau, 2013 ; UNESCO, 2008). Nous avons également présenté les travaux de divers auteurs qui, quant à eux, ont mis en exergue l'importance que revêt le rôle de la direction dans une école qui soutient la réussite et la résilience scolaires (Archambault et Harnois, 2008, 2009, 2010 ; Bouchamma, 2016 ; Gouverneur, 2016 ; Mc Andrew et *al.*, 2015 ; Morrison et Redding Allen, 2007 ; Waxman et *al.*, 2004). Une étude québécoise qui s'est attardée aux caractéristiques d'écoles en milieux défavorisés, par exemple, a mis en lumière l'importance de l'exercice d'un leadership pédagogique particulièrement axé vers l'enseignement et l'apprentissage pour déjouer les pronostics défavorables (Archambault et Harnois, 2008, 2010).

Dans le cadre de cette recherche, il nous a donc paru essentiel de nous intéresser au travail des directions qui assurent la gestion des écoles participantes. Nous avons noté que les directions qui ont participé à notre recherche exercent effectivement un leadership administratif pour répondre aux exigences de leur mandat de gestionnaire, mais également pédagogique, pour répondre aux besoins de leurs élèves et soutenir leur réussite⁵⁴. Selon Rousseau et *al.* (2013), il s'agit d'une des conditions essentielles pour une école qui se veut inclusive. Dans le cadre de cette recherche, nous avons donc cherché à cibler les qualités et compétences qui caractérisent le leadership pédagogique des écoles participantes.

⁵⁴ Dans le cadre de la recherche qu'Archambault et Harnois (2008) ont menée, certains gestionnaires ont témoigné ne pas avoir le temps d'exercer un tel rôle pédagogique. Les directrices qui ont participé à notre étude, quant à elles, disposent chacune d'un adjoint, ce qui à leur avis, leur permet de s'occuper de certains mandats qu'il ne serait pas possible d'assumer autrement.

4.2.1.1 Des leaders chaleureux et bienveillants

Selon Waxman et *al.* (2004), la résilience d'élèves qui vivent de l'adversité peut être soutenue par des intervenants qui sont attentifs, empathiques, respectueux et compatissants envers ce qu'ils vivent à l'intérieur ou en dehors de l'école. Un environnement scolaire inclusif à la diversité, c'est-à-dire qu'il cherche à soutenir la réussite chez tous les apprenants, est donc en partie caractérisé par la présence d'acteurs qui font preuve de qualités dites humaines. Les directions de telles écoles s'affairent, au quotidien, à démontrer aux élèves qu'elles ont leur bien-être à cœur (Riehl, 2000 ; Ryan, 2006). En ce qui a trait à notre recherche, nous avons noté que, de façon générale, les directions participantes sont bienveillantes et qu'elles tentent de transmettre cette philosophie pour qu'elle imprègne la culture de l'école. Au cours des entretiens formels, elles ont insisté sur l'importance qu'elles accordent à la question de leur attachement aux élèves et de leur passion pour leur travail de gestionnaire en milieu pluriethnique et défavorisé. La directrice adjointe de l'école 1 a répété à plusieurs reprises qu'elle souhaite « protéger » les enfants qui vivent des difficultés. « La question de l'amour est très présente. Je pense que c'est la base puis après ça, le reste vient », nous a-t-elle confié. Lors d'une intervention avec un élève qui en a blessé un autre à la récréation, pour clore la rencontre, le directeur de l'école 2 s'est retourné vers l'élève « fautif » en lui disant : « Est-ce que tu sais qu'on t'aime ? Ton geste est inacceptable, mais ta sécurité est vraiment importante pour nous. Qu'est-ce que tu feras la prochaine fois que quelqu'un te dira des choses blessantes ? » (extrait du journal, 8 février 2016). Potvin (2014) suggère l'empathie comme étant une caractéristique à développer chez les praticiens d'un environnement scolaire qui se veut inclusif. Au même titre que les directions de la recherche d'Archambault et Harnois (2008), les directions qui ont participé à notre étude ont parlé d'empathie, de respect, de compassion et de liens à créer avec les élèves. Les observations et les entretiens ont permis de confirmer que les leaders des écoles participantes accordent beaucoup d'importance aux relations interpersonnelles qui sont, à leur avis, d'autant plus importantes dans un contexte où le public scolaire est parfois vulnérable à différents égards.

Je pense qu'il faut avoir une intelligence émotionnelle pour travailler dans le milieu. Il faut être humaniste. [...] Les qualités... le respect, ça, c'est sûr ;

loyauté, intégrité, ouverture, équité, responsabilité... L'ouverture aux autres...
(directeur, école 2)

En milieu défavorisé, le côté humain, c'est très important. Et c'est pas juste avec tes élèves ; c'est avec le personnel aussi. (directrice adjointe, école 2)

Lors des entretiens formels, les directions ont également parlé de respect et d'ouverture à l'égard de l'altérité. La directrice de l'école 1 a évoqué l'importance d'adopter une posture professionnelle compréhensive et orientée vers l'accompagnement plutôt que de porter des jugements.

Il faut une certaine empathie, un lien affectif plus marqué avec les parents et avec les élèves que dans les milieux favorisés. Je pense que pour gérer une école comme ça, il faut avoir une vision qui n'est pas dans le jugement, mais plus dans l'accompagnement. (directrice, école 1)

Au cours de nos séjours ethnographiques, nous avons été à même d'observer les manifestations de ces qualités « humaines ». Dès nos premières visites, nous avons senti que les directions sont chaleureuses envers les élèves et les adultes qu'elles côtoient. À travers leurs gestes et leurs paroles, elles sont bienveillantes et attentionnées, presque comme des parents qui prennent soin de leurs enfants ; les « bonjours », les sourires et les câlins sont fréquents. Au départ, nous avons cherché à documenter des projets précis ou de grande envergure pour finalement nous rendre compte que les petits gestes au quotidien peuvent aussi avoir un impact notable : un sourire, un « merci », une attention particulière... Lors d'une assemblée générale, la directrice de l'école 1 a raconté une histoire dont la morale renvoie au fait que chaque élève est unique et qu'il faut faire le maximum pour aider et soutenir chacun d'entre eux. Elle a ensuite rappelé à l'équipe que tous les gestes sont importants et que parfois, il s'agit d'actions qu'on pose sans trop s'en rendre compte qui font une grande différence.

À l'instar de la « conception charismatique » du leadership évoquée par De Ketele (2013, p.83), certains intervenants ont comparé leur milieu à une grande famille, l'équipe de direction étant parfois perçue comme les « parents » de celle-ci : « Je dis toujours que l'école, ici, c'est comme la maison. C'est un reflet de la maison. Donc, le directeur et la directrice adjointe, c'est comme le “pôpa” pis la “môman” de la maison. » (psychoéducatrice, école 2) À l'école 2, le concierge a répété à plusieurs reprises qu'il

n'avait jamais été témoin d'une telle implication ailleurs, que ce soit à travers son expérience dans son pays d'origine ou depuis son arrivée au Québec : « Ici, la direction, c'est comme une petite famille... J'ai pas vu ça ailleurs. » (concierge, école 2) Les qualités « humaines » des directions semblent donner une couleur particulière à leurs différentes interactions et interventions. Tout au long de la collecte de données, nous avons noté qu'elles semblent sincèrement préoccupées par le bien-être des élèves. À l'instar des directions qui ont participé à la recherche d'Archambault et Harnois (2008), leur vision de la réussite est « globale ». Elles estiment que la réussite scolaire est importante, mais aussi que les enfants ont besoin de se sentir heureux et motivés au quotidien.

Un enfant qui réussit, c'est une enfant qui est heureux de venir à l'école. Cela veut dire que l'école lui offre un milieu sécuritaire, sain, où il peut avoir confiance... [...] Pour moi, un enfant qui réussit à l'école, c'est vraiment un enfant qui se sent bien à l'école, qui est capable de s'exprimer, d'aller chercher de l'aide... qui est confortable... (directrice, école 1)

[...] si l'enfant a 60 %, qu'il est fier de lui, qu'il se sent bien, qu'il est heureux de venir à l'école, je pense qu'on est en *business*. Tu sais, l'idée, c'est pas nécessairement de les amener tous à 80 % ; c'est de leur donner le goût d'aller à l'école, d'être persévérants et d'être fiers d'eux-mêmes. C'est important d'être motivé. [...] C'est ça qu'il faut donner à nos jeunes : l'équipement pour être capable de persévérer et d'avoir le goût de le faire. (directrice adjointe, école 2)

Archambault et Harnois (2008, p.152), qui se sont intéressés aux écoles dites performantes en milieux défavorisés, soulignent l'importance d'une « supervision pédagogique [qui] porte sur l'apprentissage des élèves et sur le soutien au développement des pratiques pédagogiques susceptibles d'améliorer cet apprentissage ». À l'école 2, l'équipe de direction suit de très près les élèves, relativement à l'intervention de professionnels, l'aide aux devoirs ou la relation avec les parents. De manière ponctuelle, elle s'enquiert du bien-être de tous et de leur performance. Elle en profite également pour mobiliser des enseignants qui semblent l'être moins. Des dossiers étoffés sont ainsi montés ; ils permettent de suivre les parcours scolaires et de cibler les élèves qui éprouvent des difficultés pour pouvoir intervenir le plus rapidement possible. D'après Rousseau et *al.* (2013), les leaders d'écoles inclusives ont le souci de soutenir la motivation de chaque apprenant. Les directions ont souvent insisté sur le fait qu'un enfant

qui a de la difficulté doit être pris en charge, peu importe ses besoins, et que les professionnels de l'école doivent absolument se sentir imputables. Lors d'une rencontre à laquelle nous avons assisté, nous avons noté que la première question posée par le directeur concernant un enfant en difficulté fut : « Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour la motiver ? » (extrait du journal, 8 février 2016).

Nous avons donc noté que la mobilisation pour soutenir le bien-être ainsi que la réussite des élèves est au cœur des préoccupations des directions participantes ; au quotidien, elles engagent leur équipe vers cet objectif commun afin que cette philosophie teinte la culture de l'école.

Tu sais, trouver des façons d'aider les enseignants à aider les enfants, de travailler un peu plus avec les familles, puis de voir tout ce qu'il y a à l'extérieur de l'école qui peut aider, c'est ça qui est important pour moi. C'est mon noyau, vraiment. D'aider les enfants est toujours là. (directrice adjointe, école 2)

Personnellement, je trouve que la direction le fait bien. Elle travaille toujours dans le but d'aider les élèves. Quand le noyau est là... Si l'accent est mis sur les enfants... Si t'es mon patron et que tu me dis que telle affaire, c'est mieux pour les enfants... Je trouve qu'elle est vraiment dans cette ligne-là. (enseignante 3, école 1)

Le bien-être de tous semble ainsi tenir à cœur aux directions des écoles étudiées. Lors de notre passage dans chacune d'entre elles, nous avons observé plusieurs manifestations de cette préoccupation. Nous avons fait le tour des écoles avec les directions à différentes reprises. Elles en profitent alors pour saluer les gens rencontrés sur leur passage, adultes comme élèves, tout en leur souhaitant une belle journée : « Comment ça va ? », « Comment était votre fin de semaine ? », « Comment va ta mère ? » Le midi, lorsque la directrice de l'école 1 entre dans la cafétéria, elle prend le temps de saluer les enfants et de leur souhaiter « bon appétit ! » presque individuellement. Elle en profite également pour discuter avec les surveillants d'élèves. Lorsque les directions croisent des élèves, elles les écoutent, les valorisent, les « touchent » (ex. : le directeur pose une main sur l'épaule pour encourager un élève dont la journée semble difficile) ou les complimentent (ex. : la directrice adjointe dit à une jeune fille « tu es très jolie aujourd'hui »). La directrice adjointe de l'école 2 nous a expliqué qu'elle considère essentiel d'être « proche » des élèves, émotionnellement et physiquement en même temps. Pour cette

raison, elle a apporté des modifications à la configuration de son local afin de rapprocher son bureau de la porte pour que, quand les enfants passent dans le corridor, ils la voient et qu'ils se sentent plus proches d'elle.

Certains autres membres des équipes-écoles ont souligné l'empathie qui caractérise les directions ainsi que les liens qu'elles tentent de créer avec les élèves, le personnel de l'école, les parents ou les acteurs de la communauté. Parlant du directeur de l'école 2, un enseignant (enseignant 1, école 2) nous a confié : « Tu sais, il est très proche de ses élèves, de son personnel. Il se donne à fond ! » La psychoéducatrice de l'école 2, quant à elle, a dépeint l'équipe de direction comme étant « communautaire » : « C'est des gens qui sont ouverts, dynamiques... Ils sont vraiment prêts à aider, empathiques... Donc moi, comme intervenante, je sens que c'est facile de faire un travail d'équipe avec les directions qui passent ici. » (psychoéducatrice, école 2) À son avis, cette approche lui permet d'intervenir auprès d'élèves et de familles d'une façon qu'il ne lui serait pas possible autrement.

Dans les deux écoles, la direction nous a semblé être appréciée et respectée, autant des jeunes que des adultes. Dans une classe d'adaptation un peu turbulente, nous avons remarqué que, dès que le directeur entre, les élèves se calment. Nous n'avons pas eu le sentiment qu'ils le faisaient par peur de représailles, mais plutôt en raison d'une sorte de respect qu'il impose par son leadership et surtout, par sa personnalité bienveillante. Nous avons d'ailleurs remarqué que les directions semblent accorder de l'importance au respect, autant envers les élèves que les membres du personnel, et qu'elles tentent d'inculquer cette valeur afin qu'elle imprègne la culture de l'école : « Je pense que c'est notre mission de base. Dans la société, c'est comme ça qu'on fonctionne. Il faut être respectueux envers les autres. Tu sais, le respect, il doit être partout. L'école, c'est une mini-société ; c'est la même chose. » (directrice adjointe, école 2)

4.2.1.2 Des leaders présents et impliqués

Comme nous l'avons souligné au chapitre du cadre théorique, la recension de Mc Andrew et *al.* (2015) a révélé que les élèves issus de l'immigration ayant un parcours scolaire difficile sont nombreux à dépeindre la direction de leur école comme étant à peu près absente de leur parcours, hormis les situations de sanction disciplinaire. En ce qui a

trait aux auteurs qui se sont intéressés au paradigme de l'école inclusive, plusieurs d'entre eux soulignent l'importance de l'engagement et de l'implication de la direction (Rousseau et Prud'homme, 2010 ; Ryan, 2006). Lors des entretiens formels, nous avons demandé aux directions les qualités et les compétences qui, selon elles, sont essentielles pour diriger une école en milieu pluriethnique et défavorisé. Elles ont nommé l'engagement, la disponibilité, le dévouement ; ces propos ont été corroborés par nos observations. À l'instar des directions qui ont participé à la recherche d'Archambault et Harnois (2008), nous avons remarqué la présence constante ainsi que la disponibilité des équipes de directions. Au quotidien, elles ont peu de répit⁵⁵ dans l'exercice de leurs fonctions ; elles sont rarement assises dans leur bureau. Dès le départ, nous avons remarqué que la directrice de l'école 1 est très engagée dans son travail comme le témoigne l'extrait suivant de notre journal : « Elle est sur tous les fronts. Il y a toujours quelque chose à faire : changer une ampoule, faire réparer le chauffage ou une toilette, régler une situation avec un enfant, un parent ou un membre du personnel, répondre à des courriels ou à des téléphones... » (extrait du journal, 9 octobre 2015) En effet, la directrice de l'école 1 ne semble jamais s'arrêter, d'autant plus qu'elle est responsable de deux bâtiments distincts. Il en est de même à l'école 2. À notre première visite, le directeur a insisté sur l'importance de « marcher l'école » ; son podomètre indique d'ailleurs qu'il parcourt plusieurs kilomètres par jour à sillonner les corridors ou la cour d'école. Pour les directions de chaque école, il est donc indispensable d'être présents pour savoir ce qu'il se passe et pour être en mesure d'intervenir rapidement.

Ce qui fait notre force, c'est qu'on est sur le plancher ; on voit ce qui se passe et on cherche à savoir. On veut être là pour travailler en amont et répondre rapidement quand il y a quelque chose. Ma collègue, la directrice adjointe, et moi, on circule dans l'école je ne sais pas combien de fois par jour. [...] Si je veux savoir de quoi je parle, il faut que je voie. Quand je suis arrivé ici, on me disait : « Ça ne marche pas ! Il n'y a rien qui marche ! » Si je ne vais pas la visiter, si je vais pas voir moi-même, je suis pas capable d'apporter des solutions. (directeur, école 2)

La plupart du temps, l'équipe de direction de l'école 2 se trouve sur le trottoir le matin et le soir, vêtue d'un dossard qui permet une certaine visibilité, auprès des enfants, mais

⁵⁵ Par exemple, les professionnelles de l'école 1 discutent du cas d'un enfant. Une date a été fixée pour son plan d'intervention (PI). La directrice, qui devait s'absenter ce jour-là, fait alors en sorte de changer ses plans afin d'être présente parce qu'elle juge nécessaire d'y être.

aussi, des parents : « On est sur la rue, on est sur la cour, on est partout. » (directeur, école 2) Le matin, le directeur et la directrice adjointe vont chercher les élèves qui traînent au coin de la rue afin d'assurer leur sécurité. Le directeur en profite alors pour les saluer un à la fois : « Bonjour ! » « Bonne journée ! » « Vas-tu jouer au soccer ce midi ? » Un matin, nous avons aperçu la directrice adjointe aider des élèves à sortir de la voiture de leurs parents. Elle arborait alors un large sourire et leur faisait des signes de la main en guise d'au revoir. Selon l'équipe de direction de l'école 2, d'accueillir les enfants sur le chemin de l'école permet de créer des liens avec eux, mais également avec les familles. Elle estime que certains parents ont besoin que l'école vienne à eux parce qu'ils semblent craintifs ou hésitants ; il s'agit notamment de parents récemment immigrés qui en sont à leurs premiers contacts avec le système scolaire québécois. Dans les deux écoles, on nous a raconté que de rencontrer les familles sur le parvis de l'école permet de « démystifier » le rôle de la direction auprès de certaines d'entre elles.

Les directions sont également présentes dans leur cour d'école respective ; elles en profitent alors pour s'amuser avec les élèves. Pendant une récréation, nous avons remarqué que la directrice de l'école 1 a participé à différentes activités en compagnie des enfants — course à relais, saut à la corde — tout en affrontant la pluie. L'ambiance était à la fête ; les enfants riaient et semblaient s'amuser. Dans l'école 2, au début de l'année, nous avons observé une joute de soccer organisée par des élèves sur l'heure du midi. Le directeur, qui a jugé que les lignes dessinées sur le gazon n'étaient pas suffisamment visibles, s'est rendu à la quincaillerie pendant la matinée afin d'acheter le matériel nécessaire. Il s'est également engagé lui-même à redessiner les lignes sur le terrain. Après, il a joué avec des élèves pendant plus d'une heure. Dans chaque école, les directions ont expliqué que leur principale motivation à s'impliquer consiste à faire plaisir aux enfants.

4.2.2 Un leadership transformatif pour s'adapter à la diversité et aux besoins qu'elle suscite

Plusieurs auteurs estiment que, dans une école qui souhaite être inclusive à la diversité, la direction est appelée à être le porte-étendard d'un leadership critique et transformatif (Blair, 2002 ; Riehl, 2000 ; Rousseau et Prud'homme, 2010 ; Shields, 2010). Nos séjours

ethnographiques nous ont permis de recenser une panoplie de pratiques et d'attitudes liées à cette posture chez les directions des écoles participantes ; nous avons également observé des pratiques se rapportant à des styles de leaderships transactionnel ou transformationnel (Shields, 2010). Ainsi, à l'égard de Bass (1990), nous avons remarqué que les leaders de ces écoles naviguent entre différents types de leadership, au gré des situations. Dans chaque école, nous avons perçu la volonté des directions de changer la philosophie et la culture scolaire à différents égards. Au quotidien, elles questionnent les pratiques en cours. À travers les prochaines sections, nous faisons état des pratiques liées au leadership transformatif observées sur le terrain et soulevées lors des entretiens formels. Il est à noter que nous faisons principalement état d'aspects relatifs au leadership transformatif, mais que certains éléments recoupent également le leadership transformationnel.

4.2.2.1 Un vécu et des motivations qui en découlent

Lors des entretiens, nous avons cherché à comprendre comment les directions en étaient venues à occuper leur poste actuel pour connaître leurs attitudes et leurs motivations. La directrice de l'école 1 a indiqué qu'après avoir été gestionnaire au secondaire, elle a souhaité travailler auprès d'élèves plus jeunes afin d'intervenir dès le début de leur parcours scolaire. Le discours des autres directions est similaire quant à l'importance qu'elles accordent à l'intervention précoce. À la lumière de l'analyse de nos données, nous nous sommes également aperçue que les membres de la direction partagent une autre motivation : celle de diriger une école pour poser certaines actions que leur position d'enseignants ne leur permettait pas nécessairement.

Comme enseignante du primaire, j'avais la capacité à mobiliser mes collègues autour de projets, de changements pédagogiques et même, de classements et de groupements d'élèves. À un moment donné, j'ai compris que j'avais le goût de le faire à plus grande échelle et je suis allée vers la direction adjointe. (directrice adjointe, école 1)

Leur discours est donc imprégné de la question du changement. En nous entretenant avec elles, nous avons aussi tenté de comprendre plus particulièrement les motivations qui ont amené chaque direction à travailler dans un milieu scolaire défavorisé et pluriethnique. S'agit-il d'un choix délibéré ou d'un hasard ? Archambault et Harnois (2008, 2009) se

sont intéressés au leadership pour la justice sociale en milieux scolaires défavorisés. À la lumière de leurs analyses, ils ont révélé que la plupart des participants ont choisi de travailler dans un tel contexte en raison d'une volonté de faire la différence, ayant comme trame de fond une volonté d'égalité, d'équité et de justice sociale. Il s'agit, selon Archambault et Harnois (2009, p.6), de directions qui «ont le feu sacré». Nous avons retrouvé des motivations semblables chez les directions qui ont participé à notre recherche. Elles ont atterri dans leur école respective parce qu'elles l'ont souhaité. En outre, leur travail est en partie guidé par une volonté de s'attaquer aux inégalités sociales et le souhait de venir en aide aux enfants.

Nous avons noté que deux des membres de la direction sont issus de milieux défavorisés tandis qu'un autre a immigré au Canada à l'âge adulte. Ces aspects de leur vécu semblent avoir attisé leur motivation à travailler dans un tel contexte scolaire, comme le témoigne la directrice adjointe de l'école 1 : « En fait, moi, j'ai été élevée dans un milieu défavorisé quand j'étais petite. J'avais le goût de redonner à la communauté. » En analysant leur discours, nous avons compris que de « donner au suivant » est un levier motivationnel. Les directions ont révélé qu'à leur avis, les épreuves qu'elles ont vécues au cours de leur vie ont donné une couleur particulière à leurs interventions. La directrice adjointe de l'école 2 estime que « des fois, c'est parce que tu es passé par des bouts difficiles que t'arrives à faire le métier que tu fais ». À travers l'évocation des difficultés qui ont jalonné son propre parcours scolaire, le directeur de l'école 2 a expliqué qu'il a la volonté de faire une différence auprès d'élèves vulnérables qui lui font penser à l'enfant qu'il a été. À l'école 1, la directrice a indiqué que, son expérience en tant qu'immigrante ou son « bagage » tel qu'elle l'a nommé, lui ont fourni des outils qui lui permettent aujourd'hui de faire face à certaines situations dans l'exercice de ses fonctions en milieu scolaire pluriethnique.

[...] la transition que j'ai dû faire, l'apprentissage du système... J'ai parcouru les mêmes étapes. J'ai une capacité d'analyse ou de réflexion : « Si j'avais fait ça, ça m'aurait aidé » ou « s'il y avait eu quelque chose en place, j'aurais beaucoup apprécié ». Je peux revenir un peu en arrière, quand je suis arrivée, et dire : « Si j'avais eu telle chose, j'aurais eu peut-être une intégration plus rapide. » Ou « Ça aurait été plus facile de... » (directrice, école 1)

Le directeur de l'école 2, quant à lui, estime que les difficultés qu'il a vécues lorsqu'il était enfant lui permettent aujourd'hui de poser un regard particulier sur certaines problématiques et de faire preuve d'empathie à l'égard de l'adversité qui touche certains élèves. Lors de notre entretien formel, il nous a confié : « J'ai fait plusieurs familles d'accueil donc, je peux comprendre ce qu'ils vivent. Je peux facilement me mettre dans leur peau. Ils ont besoin d'être rassurés. Ils ont besoin de la présence de l'adulte et d'un modèle. » (directeur, école 2) Ses propos ont été corroborés avec ceux de certains de ses collègues qui semblent cultiver beaucoup d'estime pour lui.

Il a un vécu comme moi et je vois qu'il y a quelque chose de plus que son chapeau de directeur, et c'est ce qui fait qu'il s'engage vraiment au-delà de son rôle. (psychoéducatrice, école 2)

Il t'a parlé de son passé un peu ? En tant qu'enseignant, ça fait réfléchir. Tu sais, c'est un bonhomme qui persiste malgré les difficultés. C'est inspirant tout ça ! (enseignant 1, école 2)

Quant à la directrice adjointe de l'école 2, c'est son expérience de gestionnaire d'un organisme communautaire, un poste qu'elle a occupé pendant une dizaine d'années, qui lui a donné envie de travailler à la direction d'une école. Elle espérait alors, elle aussi, faire une différence quant à l'adversité que vivent certains enfants. Ayant d'abord été formée en adaptation scolaire, elle a expliqué qu'elle avait toujours désiré intervenir auprès d'élèves qui avaient certains besoins ou difficultés pour leur donner le goût d'apprendre.

4.2.2.2 Des attitudes positives et des connaissances à propos des enjeux de la diversité

Plusieurs auteurs québécois mettent l'accent sur l'importance des attitudes qu'entretiennent les professionnels de l'éducation face à l'altérité et sur leurs compétences interculturelles (Armand, 2013 ; Bouchamma, 2009a, 2016 ; Gélinas Proulx et *al.*, 2014 ; Mc Andrew et *al.*, 2015 ; Potvin et Larochelle-Audet, 2016 ; Steinbach, 2016). Rousseau et Prud'homme (2010) soutiennent plus particulièrement que, pour assurer une gestion inclusive, la direction d'une école est appelée à faire preuve d'une attitude favorable au regard de la diversité ; il s'agit d'une caractéristique que nous avons retrouvée chez nos participants. Aussi, divers auteurs estiment que les directions d'écoles inclusives sont porteuses d'un message positif à l'égard de l'altérité (Rousseau et

Prud'homme, 2010), en plus d'être porte-parole de valeurs et de pratiques liées à l'équité et à la justice sociale (Ainscow et Sandill, 2010 ; Bouchamma, 2016 ; Gouverneur, 2016 ; McMaster, 2015 ; Riehl, 2000 ; Rousseau et Prud'homme, 2010 ; UNESCO, 2008). Dans les deux écoles, nous avons recensé de nombreux discours faisant référence à la diversité comme étant une richesse et non pas comme un aspect problématique. La directrice adjointe de l'école 1, lorsqu'elle a abordé la question des chocs culturels avec certains parents, a décrit les divergences de point de vue comme étant « un beau fossé » à combler et un « défi intéressant d'apprentissage de l'Autre ». À l'instar d'Archambault et Harnois (2008, 2009, 2010), qui se sont intéressés au leadership de gestionnaires en milieux défavorisés, les directions qui ont participé à notre recherche ont souligné l'importance d'une autre attitude positive, celle de croire au potentiel de réussite de tous les élèves. Le directeur de l'école 2 a affirmé à plusieurs reprises qu'il lui paraît inacceptable qu'on considère qu'un enfant ne peut pas réussir parce qu'il est issu d'un milieu pauvre ou parce qu'il éprouve des difficultés socioscolaires. Nous avons senti, à travers son discours, qu'il entretient de hautes attentes quant à leur potentiel : « Je veux leur montrer que ce n'est pas parce que tu es pauvre que tu ne vas pas réussir. » (extrait du journal, 27 janvier 2016) Il nous a parlé des enfants de l'école comme étant de futurs ingénieurs ou des médecins, et jamais comme des élèves qui ont moins de chance de réussir en raison de l'adversité dans laquelle certains d'entre eux évoluent. Ainsi, il a insisté sur leur potentiel et sur leur résilience.

Au chapitre du cadre théorique, nous avons également vu que la direction d'une école qui se veut inclusive est invitée à s'outiller pour comprendre les besoins du milieu et être en mesure d'ajuster ses pratiques pour soutenir la réussite (Bouchamma, 2009a, 2016). Archambault et Harnois (2008, p.48) parlent notamment de « développer une compréhension juste des besoins du milieu ». De manière générale, nous avons noté que les directions des écoles participantes s'intéressent aux enjeux liés à la pauvreté, à l'immigration et à la diversité plus largement. La directrice adjointe de l'école 2 a soulevé différents enjeux liés à la francisation et à l'évaluation d'élèves allophones lors de notre entretien formel. Elle s'est également questionnée à savoir si les difficultés de certains enfants qui ont reçu des cotes spéciales sont dues à des difficultés d'apprentissage ou à une non-maîtrise du français.

Est-ce que c'est un problème d'adaptation au niveau de l'apprentissage du français ? Parce qu'il faut quand même apprendre une nouvelle langue et c'est six à sept ans avant qu'elle soit bien intégrée. Est-ce que c'est ça ou bien c'est vraiment un problème d'apprentissage ? (directrice adjointe, école 2)

Au chapitre de la problématique, nous avons vu que les enfants allophones ont parfois tendance à être évalués de façon erronée, confondant les difficultés liées à l'acquisition d'une langue seconde et celles qui relèvent de troubles d'apprentissages (Borri-Anadon et *al.*, 2015 ; Borri-Anadon, 2016). La préoccupation à l'égard des pratiques d'évaluation et de classement représente un exemple de leadership inclusif parce que les directions font ainsi preuve de leur volonté que chaque élève soit soumis à un traitement juste et équitable, qui correspond à ses besoins. À travers le discours de la directrice adjointe de l'école 2, nous avons senti l'importance qu'elle accorde à ces enjeux afin de soutenir le bien-être et la réussite des élèves.

En contexte de diversité, à l'instar de la direction, les membres du personnel scolaire devraient faire preuve de compétences en matière de prise en compte du pluralisme culturel, linguistique et religieux, en plus de se doter d'autres connaissances concernant les inégalités sociales et scolaires (Charette, 2016 ; Mc Andrew et *al.*, 2015). Charette (2016, p.317) estime qu'il est essentiel de « sensibiliser les membres du personnel scolaire à diverses histoires d'immigration en famille, aux défis d'établissement rencontrés par certaines familles récemment immigrées au Québec », etc. En congruence avec une posture de leaders transformatifs qui luttent pour l'équité et la justice sociale, nous avons noté que les directions qui ont participé à notre recherche s'intéressent aux études scientifiques dont elles communiquent les résultats afin d'influencer leurs collègues et de les mobiliser (Archambault et Harnois, 2009). Aussi, elles se basent sur différents écrits universitaires pour justifier des décisions ou pour discuter de certaines problématiques avec l'équipe. Elles tentent ainsi de transmettre au personnel de l'école les attitudes positives précédemment abordées. De plus, elles saisissent diverses occasions pour l'informer des enjeux de la diversité sociale et ethnoculturelle, ainsi que des inégalités qu'elle génère (Archambault et Harnois, 2008, 2009 ; Gélinas Proulx et Shields, 2016 ; Shields, 2010). Elles espèrent ainsi influencer, voire transformer, les croyances et les attitudes dans leur école respective, afin de soumettre les élèves à un

traitement équitable permettant de soutenir leur réussite (Archambault et Harnois, 2009 ; Shields, 2010).

À l'école 2, le directeur parle avec une certaine « aisance » d'études ou de chercheurs du domaine de l'éducation. Il se réfère également à une liste de principes liés au leadership pédagogique qu'il juge essentiels dans l'exercice de ses fonctions. Dans cette école, nous avons noté que l'équipe de direction a présenté un film en assemblée générale afin de développer les connaissances concernant des dynamiques liées à la pauvreté. Cette initiative visait aussi à susciter l'empathie chez certains membres du personnel. À un autre moment, la directrice adjointe a proposé de présenter un documentaire expliquant le parcours migratoire d'élèves récemment immigrés et visant à développer une expertise au sujet des transitions de l'accueil à la classe ordinaire. À l'école 1, la directrice a souligné le fait qu'elle se donne le mandat d'informer l'ensemble de son équipe quant aux défis vécus par les élèves et les familles, qu'il s'agisse des enseignants, des professionnels, du personnel non enseignant et même des chauffeurs d'autobus. À différentes reprises, nous avons également perçu cette volonté de l'équipe de direction de parler d'inégalités avec l'équipe afin de déconstruire de fausses croyances et un certain déterminisme social qui prévaut, parfois, à l'égard des élèves vulnérables (Archambault et Harnois, 2008). Lors d'une assemblée générale, la directrice adjointe de l'école 1 a mis l'accent auprès de l'équipe sur l'importance de ne pas étiqueter les élèves en difficulté en prétextant qu'ils ne peuvent pas réussir. À l'école 2, le directeur a plus directement ciblé les idées préconçues qui visent à étiqueter les élèves issus de milieux précaires.

Archambault et Harnois (2008, 2010) soulignent l'importance qu'accordent au développement professionnel les établissements scolaires performants en milieu défavorisé. Ils indiquent qu'il s'agit d'écoles qui font preuve d'une volonté continue d'améliorer les pratiques, se donnant « les moyens de se développer professionnellement, dans un climat d'ouverture au changement et d'innovation » (Archambault et Harnois, 2008, p.153). Dans une école qui souhaite être inclusive à la diversité, la direction a la responsabilité d'offrir au personnel la possibilité de participer à des formations continues afin que les pratiques soient adaptées aux besoins changeants du public scolaire (Ducharme, 2007 ; Potvin, 2014 ; Rousseau et *al.*, 2013 ; UNESCO, 2008). Ainsi, la

connaissance du milieu et de ses enjeux n'est jamais tenue pour acquise ; ses acteurs reconnaissent ainsi l'importance de la parfaire continuellement. Suivant cette logique, Charette (2016, p.317) recommande d'offrir au personnel qui œuvre en contexte de diversité des possibilités de formations « ancrées dans la réalité des milieux pour favoriser le déploiement d'une attitude compréhensive, empathique et engagée [...] envers les enfants et les parents récemment immigrés ». Ces espaces de formation planifiée, selon l'auteure, permettent de s'outiller plutôt que d'intervenir ponctuellement. L'année de notre passage dans les écoles participantes a été marquée par des conjonctures particulières (ex. : moyens de pression du corps enseignant). De fait, peu de formations continues ont été suivies par le personnel cette année-là. Les directions de chaque école ont toutefois affirmé qu'elles considèrent les activités de formation comme étant essentielles. La directrice de l'école 1, notamment, nous a expliqué que, dès la prochaine année, elle allait mobiliser son équipe afin de proposer des formations en lien avec la diversité sociale et ethnoculturelle.

4.2.2.3 Une volonté de changement

Dans chaque école, nous avons perçu une volonté de la part des directions de changer la culture scolaire de leur établissement à différents niveaux, une motivation qui s'apparente à une posture transformative (Archambault et Harnois, 2008 ; Shields, 2010). Lors des entretiens formels, les directions ont d'ailleurs nommé la volonté de faire « bouger les choses » comme étant une caractéristique essentielle au leadership en milieu pluriethnique et défavorisé ; ces propos ont été corroborés par nos observations. La question du changement est souvent présente dans leur discours. La directrice adjointe de l'école 2 a affirmé qu'elle aimerait « pouvoir créer une école et la fabriquer ». Nous avons senti qu'il est important, pour elle, d'embrasser une posture qui permet les remises en question dans l'exercice de ses fonctions. Les autres directions ont tenu des discours semblables. À travers leurs propos, nous avons noté plusieurs indications témoignant de leur volonté d'assurer l'équité et la justice sociale dans leur milieu, à travers le changement (Gaudet et Lapointe, 2008 ; Riehl, 2000 ; Shields, 2010). À l'image des leaders transformatifs, ils sont à la recherche de pratiques qui font une différence (Archambault et Harnois, 2009).

Quand je suis arrivé ici, ils ne donnaient pas les cahiers aux enfants pour lesquels les parents ne payaient pas. Nous, on a arrêté ça : les affaires d'adultes, ça se règle entre adultes. Donc, les enfants dont les parents ne peuvent pas payer le matériel ont leurs cahiers pour travailler au même titre que les autres élèves. (directeur, école 2)⁵⁶

À l'école 2, les classes d'adaptation étaient, traditionnellement, isolées dans l'école, physiquement et socialement. Jugeant cette pratique non équitable, l'équipe de direction a mis en place les moyens afin de transformer cette pratique ancrée dans la culture de l'établissement depuis plusieurs années.

L'année dernière, j'ai pris des décisions. On s'est organisés pour que, physiquement, ils soient plus près l'un de l'autre. J'ai organisé des périodes libres pour que ces personnes-là aient des moments ensemble pour pouvoir travailler en équipe et se concerter. On a aussi commencé à dire : « Les enfants de classe langage, à partir de maintenant, vont venir manger dans le local de service de garde, avec un groupe du régulier. » (directrice adjointe, école 2)

Booth et Ainscow (2002) considèrent ce genre de changement comme étant un indicateur de pratiques scolaires inclusives. Également en concordance avec une posture inclusive, la directrice de l'école 1 estime qu'un enfant ne devrait pas être retiré de sa classe, isolé de son groupe, dès qu'il a une difficulté. Ainsi, c'est l'orthopédagogue qui, le plus souvent, va dans la classe au lieu que l'enfant aille dans son bureau. La directrice souhaite alors que les enseignants travaillent plus étroitement avec les autres professionnels qui font partie de l'équipe (orthopédagogues, orthophonistes, TES, etc.). L'approche des directions de chaque école nous a donc semblé critique à certains égards ; elles souhaitent mener leur équipe respective vers une vision commune (Archambault et Harnois, 2008 ; Potvin, 2014). Elles ont l'ambition d'être des agents de changement dans leur milieu ; leurs pratiques et leurs discours sont cohérents à ce niveau-là. Les directions des écoles participantes, à l'image de leaders transformatifs, ne se contentent pas du statu quo (Shields, 2010).

Maintenant, je vais cibler les compétences à travailler avec les enseignants. On va pousser la réflexion plus loin par rapport à leur travail comme moi, ça se fait avec mon DGA (note : directeur général adjoint), trois fois par année.

⁵⁶ Nous tenons d'ailleurs à souligner que, en fonction de la Loi de l'instruction publique (LIP), cette pratique est illégale. Les écoles sont dans l'obligation de fournir aux élèves le matériel scolaire dont ils ont besoin : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>

[...] L'idée, c'est pas de cogner sur le personnel ; c'est de les outiller, de travailler avec eux... de réfléchir à comment on peut faire plus pour nos jeunes. (directeur, école 2)

Certains intervenants ont d'ailleurs salué les initiatives des directions qui visent à apporter des changements dans l'optique de soutenir la réussite éducative, comme illustré par cet extrait de verbatim : « Moi, depuis que je suis ici, je vois que la direction essaie d'amener les choses pour le bien-être des élèves. Ça, je le sens et je peux le voir. Il y a beaucoup de changements. » (concierge, école 2) Lors de notre passage dans les écoles, les directions étaient en poste depuis environ deux ans, tout au plus. Elles nous ont confié que, la première année de leur mandat, elles ont cherché à cibler les aspects qu'elles jugeaient moins fonctionnels pour ensuite apporter d'autres changements dans les années à suivre. La directrice de l'école 1 nous a expliqué qu'à son entrée en poste, elle s'est d'abord donné comme mission de renforcer l'esprit d'équipe pour pouvoir mieux prendre en compte les besoins des élèves par la suite. À l'instar de ce que prônent certains théoriciens de l'éducation inclusive, les directions n'ont donc pas cherché à amener des changements draconiens à la culture scolaire de leur école et aux pratiques en place, mais plutôt à prendre le temps d'analyser leur environnement et de proposer des transformations au fil du temps (Ainscow et Miles, 2008 ; Ainscow et Sandill, 2010 ; UNESCO, 2008). Le directeur de l'école 2 nous a confié qu'à son arrivée, il a tenté d'apporter des changements trop rapidement et qu'il s'est ainsi buté aux refus de certains collègues. Il a affirmé que, depuis, il a appris à d'abord prendre le pouls de l'équipe et à être sensible à leurs réactions.

Certains auteurs soulignent les difficultés que peuvent rencontrer les leaders qui souhaitent apporter des changements à leur organisation pour favoriser l'équité et la justice sociale (DeMatthews et Mawhinney, 2014 ; Shields, 2010 ; Theoharis, 2007). Nous avons remarqué que les directions participantes sont parfois amenées à faire preuve de courage, une notion au cœur du leadership transformatif (Gélinas Proulx et Shields, 2016 ; Shields, 2010), afin de transformer des pratiques. En effet, certains changements sont plus longs et plus difficiles à faire accepter, mais elles y croient et elles sont motivées.

Le changement, ça prend cinq ans. Je ne vous dirai pas que la première année, ça a été facile. Les gens ne comprenaient pas trop où je m'en allais avec tout ça. C'était nouveau. [...] Quand je suis arrivé, j'avais entendu parler du vidéo *Faire une différence* et je l'ai présentée à l'équipe pensant que... et ça a fait un tollé. Les gens étaient en colère parce qu'ils avaient le sentiment qu'on leur en demandait plus, qu'eux autres avaient une clientèle plus limitée donc, qu'on ne pouvait pas en faire plus. C'est sûr qu'il a fallu défaire tout ce paradigme-là. (directeur, école 2)

En ce qui concerne les changements qu'ils souhaitent apporter, nous avons remarqué que les directions savent être patientes et respecter le rythme de l'équipe-école, ce qui semble un aspect positif de leur leadership. À l'école 1, la directrice nous a expliqué que pour elle, il est important d'apprivoiser le milieu et de se positionner en tant qu'observateur critique avant de proposer des changements plus radicaux : « C'est sûr que quand on arrive en poste... Premièrement, tu ne peux pas tout analyser à l'arrivée. Tu dois analyser avant de décider ; tu dois avoir le portrait global des enjeux, te faire une idée, connaître les gens, connaître le milieu... » (directrice, école 1) Le directeur de l'école 2, quant à lui, a répété à plusieurs reprises l'importance de ne pas imposer les changements au risque de faire face à des oppositions et de miner le climat de l'école. En congruence avec l'approche inclusive, le directeur a mis les moyens en place pour favoriser un climat d'intervention basé sur le dialogue ainsi que la recherche de solutions proactives et même, l'autodiscipline, plutôt que les mesures disciplinaires et l'exclusion (Booth et Ainscow, 2002). La directrice adjointe de l'école 2 a, elle aussi, souligné quelques réticences de l'équipe à l'égard des nouveaux modes d'intervention que le directeur et elle avaient proposés à leur arrivée dans le milieu.

Au début, je ressentais que les gens avaient peur d'intervenir auprès des élèves. Il y a des adultes qui se sentaient intimidés. Donc, au lieu d'intervenir, ils aimaient mieux baisser les yeux. On a des jeunes qui sont très réactifs, qui sont capables de... mais on a recadré des choses. Par exemple, ils n'avaient pas la même définition que moi j'avais de l'accueil et des déplacements des élèves. Pour eux, c'était le matin, dans leur classe, alors que c'est vraiment important d'être présent sur le plancher. (directrice adjointe, école 2)

Dans les deux écoles participantes, les directions se sont également affairées à transmettre une vision d'ouverture sur la communauté depuis leur arrivée en poste (Manço, 2015). Dans une école qui se veut inclusive, la direction est engagée dans ce sens (UNESCO, 2008). Elle connaît les différents acteurs qui gravitent autour de l'école

— parents, organismes communautaires, etc. — et fait le lien entre eux. Elle se donne le mandat de mobiliser tous les acteurs afin d’exploiter les ressources nécessaires à la réussite des élèves (Spillane et *al.*, 2008). À ce sujet, le discours de la directrice de l’école 1 a été catégorique : les parents et la communauté doivent se sentir les bienvenus dans l’établissement. Elle a raconté que certains membres du personnel avaient été résistants face à l’idée des cours de francisation des parents dans l’enceinte de l’école. La directrice a expliqué qu’en modifiant certains aspects organisationnels, elle avait réussi à faire accepter cette pratique auprès de ses collègues. Leurs résistances se sont ainsi atténuées au fil du temps. Le directeur de l’école 2 a lui aussi évoqué le fait que des membres du personnel avaient été réticents à l’idée de la présence des parents dans l’école. Traditionnellement, cette pratique ne faisait pas partie de la culture scolaire de l’établissement. Il a donc tenté d’apporter des changements à certains rituels en place et d’influencer les attitudes de ses collègues afin que tous partagent une vision d’ouverture à l’égard des parents.

Avant, il y avait une culture où les parents n’étaient pas toujours les bienvenus. Par exemple, quand les jeunes ont fait une petite fête de finissants à la fin de l’année, les parents n’étaient pas les bienvenus soi-disant à cause de la capacité de la salle, mais il y a des parents qui voulaient venir. Il fallait que les professeurs, on les ouvre là-dessus. Ce n’est pas un aspect qui était facile. (directeur, école 2)

Dans l’école 2, l’équipe de direction s’est donnée comme mandat de trouver le moyen d’assurer la sécurité des enfants. Ils souhaitaient ainsi que différents membres du personnel portent des dossards pour être plus facilement visibles, dans la cour ou sur le parvis de l’école. On craignait toutefois que certains s’opposent à cette idée pour différentes raisons. Au lieu de leur imposer ce changement, le directeur et la directrice adjointe ont alors entrepris de porter les dossards pour démontrer le bien-fondé de cette pratique aux autres intervenants de l’école. Il semble que la stratégie ait porté fruit puisque nous avons remarqué que la plupart des gens avaient adhéré à cette pratique. Malgré les résistances, les directions de chaque école ont signifié que, dès la deuxième année de leur mandat, elles ont remarqué des changements. La directrice de l’école 1 a souligné l’importance d’insister sur certains points pour en venir à partager une vision, des propos que nous traduisons comme un exemple de courage. Les directions estiment

qu'au fil du temps, elles ont réussi à convaincre la plupart des membres de leur équipe respective de la plus-value des transformations qu'elles espéraient apporter à des aspects ancrés dans la culture de leur école respective : « On a brassé les choses un petit peu, mais c'est dans le bon sens. Et là, je pense que les gens ont compris où on s'en va avec tout ça. » (directeur, école 2) À l'école 1, une TES nous a confié qu'elle a été réticente face à certains changements que la directrice souhaitait amener, mais qu'au fil du temps, elles ont trouvé un terrain d'entente et qu'elles sont même devenues complices.

4.2.2.4 Une capacité d'adaptation et de la créativité pour relever certains défis

Les attitudes ainsi que les pratiques de leurs collègues ne sont pas les seules auxquelles les directions s'attardent. Toujours en congruence avec une posture de leadership transformatif, nous avons noté que les directions des écoles participantes ont également la volonté de se remettre en question pour améliorer leurs propres pratiques (Ainscow et Miles, 2008). Vers la fin de l'année scolaire, le directeur de l'école 2 demande à son équipe d'évaluer son travail ; il insiste ensuite quant à l'importance de la transparence des résultats de cette évaluation.

Je pense que c'est important de se faire évaluer chaque année, comme direction, pour savoir qu'est-ce qu'on a à travailler. Je présente les chiffres à l'équipe au début de chaque année. Il n'y a pas de cachette. Ils voient ce que j'ai à travailler et ce que l'équipe de direction a à faire. (directeur, école 2)

Nous avons eu l'opportunité de consulter les résultats de l'une de ces évaluations. De manière générale, nous avons constaté qu'ils sont positifs, ce qui témoigne notamment de la satisfaction de plusieurs membres de l'équipe face au leadership et aux pratiques du directeur. Nous tenons également à souligner que, dans les deux écoles, les membres de la direction ont indiqué qu'ils avaient apprécié notre présence tout au long de l'année et que nos divers échanges leur avaient permis de poser un regard réflexif sur leurs pratiques et celles de l'école. L'humilité semble ainsi être caractéristique du leadership des directions : « Un prof qui vient émettre une critique, je ne le prends pas personnel. Je me dis que ça a peut-être du bon sens ce qu'il dit. Je ne me dis pas qu'il est en train de critiquer mon leadership. » (directrice adjointe, école 1) Lors des entretiens, ils ont souligné l'importance de savoir prendre du recul face à certaines situations et de se remettre en question (Archambault et Harnois, 2008 ; Potvin, 2014). Ils admettent qu'ils

ne savent pas tout, un aspect qu'ils jugent essentiel. Le directeur de l'école 2 a avoué que certains aspects liés aux relations interculturelles lui échappent parfois — qu'il a des « croûtes à manger » en termes de connaissances liées à la diversité — mais qu'il est motivé à en apprendre davantage pour que ses interventions soient encore plus « efficaces ». Nous avons d'ailleurs remarqué que son humilité semble appréciée de certains membres de l'équipe :

Il est humble. [...] Il est « vrai » et je trouve que c'est une grande qualité. Le leadership, ça mérite d'être vrai. [...] Il a ses forces et ses faiblesses, comme tout le monde, mais il n'essaie pas de faire croire qu'il n'a pas de faiblesses. Je l'apprécie beaucoup et je trouve que ça aide dans notre équipe. Il nous dit : « On est humains et on a le droit à nos erreurs. » Ça, ça a amené beaucoup. (enseignant 1, école 2)

D'autres acteurs de l'école 2 ont tenu des propos similaires. La psychoéducatrice a elle aussi décrit le directeur comme étant une « personne vraie », un aspect de son leadership qu'elle semble particulièrement apprécier. Dans un milieu scolaire qui souhaite s'adapter à la diversité et être inclusif à celle-ci, des auteurs soulignent l'importance de la capacité d'adaptation et de la flexibilité (Potvin, 2014 ; Rousseau et *al.*, 2013), ainsi que de la créativité et de la recherche de pratiques innovantes (Archambault et Harnois, 2008 ; Ainscow et Miles, 2008 ; Rousseau et *al.*, 2013). D'après les directions qui ont participé à notre recherche, il s'agit de caractéristiques indispensables au leadership en milieu pluriethnique et défavorisé.

La capacité d'adaptation, la capacité de réagir rapidement, d'être capable d'avoir une réflexion rapide sur : Qu'est-ce qui se passe ? C'est quoi les enjeux ? Quelles sont les possibilités ou les solutions qui s'offrent à moi rapidement ? Et celles qui s'offrent à moi en deuxième lieu ? [...] Tu sais, ça, je pense que c'est un défi qui est dans toutes les écoles, mais ici, les situations où on doit intervenir rapidement, je pense qu'il y en a plus qu'ailleurs. (directrice adjointe, école 2)

Contrairement aux directions qui ont participé à la recherche d'Archambault et Harnois (2008), qui semblent parfois appréhender la question de l'adaptation aux imprévus d'une manière « problématique », nous n'avons pas senti que nos participants percevaient cet aspect du milieu comme étant négatif. En effet, à force de les côtoyer, nous avons eu l'impression qu'il s'agit de défis qui, quoiqu'ils ne sont pas toujours faciles à relever, « pimentent » leur quotidien. Nous avons d'ailleurs remarqué que, dans chaque école, les

directions n'hésitent pas à employer des moyens « hors des sentiers battus » pour subvenir aux différents besoins et à prendre certains « risques » lorsque nécessaire (Rousseau et *al.*, 2013). La directrice adjointe de l'école 2 a expliqué que, dans un milieu scolaire comme celui-là, il est essentiel de faire preuve de créativité parce que les ressources ne permettent pas toujours de remédier aux différents enjeux socioscolaires. Notre collecte de données nous a également permis de recenser quelques pratiques qui illustrent le fait que les directions encouragent et soutiennent leur personnel lorsqu'il fait preuve de créativité et d'innovation (Ainscow et Sandill, 2010 ; Archambault et Harnois ; 2008). À l'école 1, l'équipe de direction soutient l'initiative d'enseignantes qui reçoivent la visite de parents bénévoles dans leur classe. Cette pratique permet, selon elles, de combler un manque de ressources humaines (nous reparlerons de cette initiative beaucoup plus largement dans la section qui s'adresse à la collaboration avec les parents). Du côté de l'école 2, plusieurs ont évoqué les façons parfois originales de la direction de s'impliquer auprès des élèves et des familles face à l'absentéisme.

L'année dernière, on appelait chacun notre élève pour qu'il se lève à la bonne heure pour partir et être à l'école à temps. Moi, j'avais mon élève dans ma voiture quand je m'en venais à l'école et le directeur avait le sien. (directrice adjointe, école 2)

Le directeur va chercher des élèves à la maison... des jeunes qui sont toujours en retard. Il leur dit : « Je m'en viens te chercher si tu n'es pas à l'heure. » Là, je te jure qu'ils s'arrangent pour être à l'heure après. Tu sais, ça a des effets. (psychoéducatrice, école 2)

Toujours à l'école 2, un enseignant nous a raconté le cas d'un élève qui se présentait tous les jours vêtu de façon inadéquate au regard du règlement en place. Le directeur a alors décidé d'accompagner l'élève à la maison pour aller chercher le nécessaire. L'idée, selon lui, n'est surtout pas d'humilier les jeunes, mais de s'assurer de leur présence à l'école et de chercher à les responsabiliser face aux règlements instaurés dans celle-ci. En ce qui a trait à la recherche de moyens créatifs pour remédier aux problématiques du milieu, la directrice adjointe de l'école 2 est, quant à elle, très impliquée au niveau des collectes de fonds, un réflexe qui semble dériver de son expérience de travail dans le milieu communautaire. Elle n'hésite pas à faire appel à des commanditaires ou à de grandes chaînes de magasins pour demander un coup de main financier. Ces initiatives permettent

notamment à des élèves moins nantis de participer à des activités pendant l'année scolaire et même durant l'été.

Ce que je voulais, c'était de leur trouver des jeux pour jouer dehors pendant l'été. Alors, j'avais des ballons, des cordes à danser... des trucs pour faire des bulles à l'extérieur, des fusils à eau... Ça a parti comme des petits pains chauds. L'année passée, on a fait la même chose. L'idée, c'est de se dire que s'ils ont quelque chose pour jouer dehors, ils vont peut-être y aller. Ça va leur faire du bien. (directrice adjointe, école 2)

En plus d'offrir des jouets à des enfants, la même chaîne de magasins a offert l'opportunité à des élèves de participer à des activités de financement. À un moment dans l'année, ils ont fait de l'« emballage » pendant une fin de semaine, une activité supervisée par l'équipe de direction qui s'est ainsi privée de deux jours de repos. Lorsque questionnées à ce sujet, elles nous ont expliqué qu'il leur paraît important d'accompagner les élèves et qu'une fin de semaine ne représente pas un lourd sacrifice compte tenu des retombées potentielles d'une telle collecte de fonds. Au terme de cette activité de financement, l'entreprise a aussi offert de doubler les sommes qui ont été amassées. L'argent devait ainsi permettre de financer la bibliothèque, c'est-à-dire l'achat de tablettes numériques et la « rénovation » du local (ex. : achat de coussins) afin d'inciter les élèves à y passer du temps. À l'école 1, nous avons aussi été à même de constater que la direction s'implique ponctuellement dans différentes activités, en dehors de l'horaire de l'école. Un samedi matin, nous avons assisté à un atelier organisé par un organisme communautaire dans les locaux de l'établissement en compagnie de la directrice. Elle a profité de cette occasion pour créer des liens à la fois avec les intervenants de l'organisme, mais aussi, avec des parents d'élèves qui eux, en ont profité pour lui poser des questions (ex. : transport scolaire). Certains intervenants scolaires que nous avons côtoyés ont souligné l'engagement des directions. Le concierge de l'école 2 semblait particulièrement touché par leur mobilisation auprès d'élèves « démunis ».

Ailleurs, si un enfant n'a pas de repas, il n'a pas de repas. Ici, la direction va fournir le repas. Après, elle cherche à savoir ce qui ne va pas. [...] La direction a un impact direct sur les enfants. Elle soutient des élèves en leur fournissant des ordi, des objets scolaires et même des souliers. La direction est très sympa. [Elle] a des initiatives pour aller chercher les élèves et les ramener à un même niveau que les autres enfants. J'ai fait plusieurs écoles et

je n'ai pas vu ça ailleurs. La direction travaille vraiment beaucoup.
(concierge, école 2)

Ce type de discours, à notre avis, illustre la volonté des directions participantes de tenter de lutter contre les inégalités sociales et favoriser un climat de justice sociale dans leur école respective, des pratiques directement liées à l'éducation inclusive.

4.2.3 Un leadership partagé qui soutient le climat socioprofessionnel de l'école

Plusieurs publications soulèvent l'importance de partager ou de distribuer le leadership dans un milieu qui souhaite s'adapter à la diversité et embrasser un modèle d'école inclusive (Ainscow et Miles, 2008 ; Ainscow et Sandill, 2010 ; Angelides, 2012 ; Blair, 2002 ; Pereira Braga et Magnan, 2015 ; Loreman et *al.*, 2010 ; Lumby, 2013 ; Potvin, 2013, 2014 ; Riehl, 2000 ; Ryan, 2006 ; UNESCO, 2008). À la lumière de leur recherche, Archambault et Harnois (2008, p.67) soulignent eux aussi l'importance d'une « gestion participative » afin de décentraliser le leadership. Le leadership distribué, selon Ryan (2006), est une façon de concevoir la gestion d'une école comme un processus collectif plutôt qu'individuel. Nos séjours ethnographiques nous ont permis de discerner plusieurs pratiques qui témoignent de la volonté de directions de ne pas être les seules à exercer un pouvoir décisionnel dans leur établissement.

4.2.3.1 Les multiples facettes de la cohésion au quotidien

Pour qu'une école soit inclusive, il est conseillé de soutenir le sentiment de bien-être de tout le monde, pas seulement celui des élèves. Selon Manço (2015), l'ensemble des acteurs a besoin de se sentir écouté et soutenu. Bref, il faut que le climat socioprofessionnel soit, en général, positif. À l'image de certains chercheurs qui se sont intéressés au paradigme de l'éducation inclusive (Ainscow et Sandill, 2010 ; Amoranitis, 2016 ; Beaupré et *al.*, 2010 ; Ducharme, 2007 ; Gouverneur, 2016 ; Loreman et *al.*, 2010 ; Manço, 2016 ; Rousseau et Prud'homme, 2010), nous avons noté l'importance qu'accordent les directions des milieux participants à soutenir les collaborations et à supporter chaque acteur individuellement. Lors des entretiens formels, les directions ont nommé le travail équipe comme étant une caractéristique essentielle pour intervenir dans un tel contexte scolaire. Riehl (2000) indique que les directions qui assurent une gestion inclusive ont le souci de ne pas travailler seules et cherchent ainsi à créer des liens avec

les autres institutions scolaires. Les collaborations se situent à divers niveaux. Nous avons perçu une certaine coopération entre les écoles 1 et 2 qui, rappelons-le, sont situées à quelques jets de pierre l'une de l'autre⁵⁷. Dès le départ, nous avons noté cette volonté de collaborer puisqu'elles se sont mises d'accord pour participer à notre recherche. Nos séjours ethnographiques nous ont également permis de noter que les directions des écoles participantes se concertent à d'autres moments. Vers la fin de l'année scolaire, elles ont organisé un rassemblement avec différentes ressources de la communauté afin de solidifier leurs partenariats. À un autre, elles ont mis en place des activités qui impliquent les élèves des deux écoles afin de créer une sorte de « mentorat » de la part d'élèves plus âgés vers les plus jeunes.

Par ailleurs, nous avons également noté de nombreuses collaborations au sein des écoles même. Dès le départ, nous avons constaté la complicité qui semble régner dans les différentes équipes. Nous avons remarqué que l'équipe de direction de chaque école est unie ; il semble important, pour elles, de se soutenir et de s'arrimer à une vision. Nous pensons qu'il s'agit du noyau qui soutient, en quelque sorte, le climat respectif de chaque école. De manière générale, nous avons senti que les directions se respectent et travaillent en collaboration ; elles savent également communiquer.

Pour moi, la hiérarchie, c'est très peu présent. J'ai du respect pour elle parce que je la considère comme une très bonne directrice. [...] Quand elle me dit quelque chose, je me sens très à l'aise de proposer autre chose ou d'en discuter. (directrice adjointe, école 1)

C'est notre chance qu'on a de bien s'entendre et d'être capable de communiquer, de pouvoir dire « ça, je suis pas d'accord » ou « peut-être qu'on est allés un petit peu loin » ou « peut-être qu'on n'est pas allés assez loin ». C'est important de pouvoir communiquer puis d'être sur la même longueur d'onde. [...] Quand on a des cas d'élèves qui sont un peu plus « *crunchis* », on intervient dans le même sens. On travaille vraiment en équipe. (directrice adjointe, école 2)

Des auteurs soulignent le rôle que joue la direction au niveau du climat scolaire (Archambault et Harnois, 2010 ; Bélanger, 2010). Dans le même ordre d'idées, nous avons remarqué que les directions de chaque école fournissent des efforts afin de

⁵⁷ L'école 2 collabore également avec une école secondaire du milieu afin de faciliter les transitions des élèves. Nous décrivons cette pratique dans la dernière section de l'analyse.

favoriser la cohésion au sein leur équipe respective. La directrice de l'école 1 a souligné le rôle qu'elle estime devoir jouer pour soutenir un climat socioprofessionnel d'échange et de communication. Plusieurs membres du personnel ont salué le travail accompli par leur direction respective afin de maintenir la qualité du climat de l'école.

Pour avoir un bon climat d'école, je pense que c'est important qu'il inspire, qu'il rende responsable son personnel, et en même temps, que ses actions soient cohérentes avec son discours. [...] Ça s'est beaucoup amélioré et la direction a un rôle à jouer dans le climat de l'école. (enseignant 1, école 2)

Selon moi, c'est la direction qui donne le coup d'envoi au niveau du climat, qui donne le ton. Donc, d'après moi, tant que le ton au niveau de la direction est bon, ailleurs aussi ça découle et ça va continuer à être bon. Ici, le ton est bon. En général, il y a une bonne collaboration, une bonne cohésion ; on essaie de travailler pour l'avancement de toute l'école. (concierger, école 2)

La complicité qui semble régner parmi les équipes de direction, nous l'avons également retrouvée avec d'autres membres des équipes-écoles. La directrice adjointe de l'école 1 nous a parlé de l'importance qu'elle accorde aux relations interpersonnelles qu'elle entretient avec ses collègues : « L'important c'est le respect et l'accompagnement qu'on se donne les uns les autres... Ça va faire fleur bleue, mais je dirais que c'est l'amour qu'on se transmet les uns les autres, l'affectif et le lien qu'on crée qui sont importants. » À l'école 2, le directeur et la directrice adjointe ont eux aussi souligné cette complicité qu'ils observent au sein de l'équipe. Notre présence sur le terrain nous a également permis d'être témoin privilégiée de divers moments révélateurs à cet égard : des étreintes, des services rendus, des échanges humoristiques ou des confidences... Pour certains, cette cohésion se transforme même en amitiés que la directrice adjointe de l'école 2 désigne comme étant des « coups de cœur pédagogiques ». Elle estime d'ailleurs que, dans ce contexte scolaire, la complicité est beaucoup plus grande que dans n'importe quel autre milieu dans lequel elle a travaillé auparavant. À l'instar d'Archambault et Harnois (2008), qui parlent de l'importance d'offrir un espace de soutien et d'écoute, nous avons remarqué que les directions prennent le temps d'écouter leurs collègues et de discuter avec ceux qui vivent des moments difficiles : une enseignante qui vient de perdre sa maison ravagée par un feu ou une intervenante qui vient de recevoir un diagnostic qu'elle accepte difficilement. Le discours de la directrice adjointe de l'école 2 illustre ces propos : « J'essaie que le personnel soit heureux. Des fois, c'est une blague avec

quelqu'un. Des fois, c'est juste de vérifier "es-tu correct?", "as-tu besoin de cinq minutes?" » Dans un autre segment de notre entretien, elle raconte :

Ce matin, l'enseignante qui est intervenue auprès de l'élève qui était blessé, quand les ambulances sont parties, j'aurais pu lui dire « tu retournes dans ta classe ». Au lieu de ça, je lui ai proposé de prendre une pause. « Est-ce que tu veux que je te remplace dans ta classe plus longtemps ? » Et je lui ai dit « merci » aussi, personnellement. Pour moi, c'est important. Quand tu sais qu'un prof a eu de la difficulté avec un élève, tu vas le voir et tu lui dis : « On la met de côté cette journée-là. On passe à autre chose. Est-ce qu'il y a quelque chose que je peux faire pour t'aider ? » (directrice adjointe, école 2)

À l'école 1, nous avons également remarqué la complicité que la direction entretient avec différents membres du personnel : la psychoéducatrice, les secrétaires, des enseignantes, etc. Nous avons été témoin d'une conversation téléphonique au cours de laquelle la directrice a insisté pour prendre des nouvelles du concierge qui traversait une épreuve ; elle souhaitait ainsi lui réitérer son soutien. Selon *l'Index for inclusion* de Booth et Ainscow (2002), l'un des indicateurs de pratiques inclusives est la reconnaissance des événements importants ainsi que le soutien en cas de situations difficiles. Pour les directions de chaque école, il nous a semblé important de soutenir les membres du personnel et de prendre soin les uns des autres, une observation qu'ils ont confirmée au cours des entretiens formels. Le directeur de l'école 2 a souligné l'importance d'être « présent » pour ses collègues et de les soutenir pour qu'ils se sentent heureux et qu'ils aient du plaisir à venir travailler.

À la lumière d'une étude réalisée en milieux défavorisés, Archambault et Harnois (2008) évoquent le discours de gestionnaires qui semblent appréhender de façon parfois « négative » les répercussions sur le personnel de l'école du travail auprès d'un public scolaire qui fait en proie à de l'adversité. Ils écrivent que « dans cet espace teinté d'émotions, il revient à la direction d'être présente auprès de son équipe afin de soutenir et de sécuriser son personnel, de dédramatiser les situations et de veiller au bien-être de chacun ». (Archambault et Harnois, 2008, p.34) Dans le cadre de notre recherche, les directions ont, elles aussi, mis l'accent quant à l'importance de supporter l'équipe, particulièrement dans un milieu où le public scolaire est confronté à différents enjeux

socioscolaires. Toutefois, leur regard nous a semblé plus « positif » à l'égard de cette « responsabilité » qui s'impose dans un tel contexte.

Il faut supporter les profs et être empathique. Je pense qu'il faut vraiment comprendre que parfois, ils vivent des situations difficiles, qu'ils relèvent un défi beaucoup plus grand que d'autres profs. Ce n'est pas la même job travailler en milieu favorisé ou défavorisé. Ce n'est presque pas le même domaine par rapport à l'enseignement dans la classe. Tout est différent : la gestion de classe, les interactions avec les parents, comment on enseigne, les ressources qu'il faut mettre en place pour les élèves, l'encadrement qu'il faut faire... [...] Tu sais, entre nous, il faut faire attention à nous parce que si l'équipe est pu là, on n'arrivera pas à aider les enfants. (directrice adjointe, école 1)

De manière générale, nous avons donc remarqué que les directions prennent soin de leurs collègues et qu'ils tentent de les « protéger ». Nous avons observé d'autres pratiques à cet effet dans chaque milieu. À l'école 1, de connivence avec la directrice, le concierge a fabriqué une carte géante afin que tous les membres du personnel écrivent un mot à la directrice adjointe qui revenait d'une longue convalescence. Réciproquement, ce sont parfois aussi les autres membres de l'équipe-école qui soutiennent la direction et qui prennent soin d'elle.

Quand je rentre, je ne sais pas quand je vais ressortir. J'essaie toujours de partir à peu près vers 4 h 30, mais la semaine passée, je suis partie à 6 h toute la semaine parce qu'à un moment donné, je me dis qu'à 6 h, il faudrait que je parte. Il y a des profs qui me disent : « Là, il faut que tu t'en ailles, c'est assez ! » Et en même temps, eux autres aussi, ils étaient là jusqu'à 6 h. Tu vois, quand je te disais tantôt qu'on fait attention les uns aux autres... On la voit la fatigue des autres et on essaie de se protéger. On le fait, nous, pour nos employés, mais les employés le font pour nous aussi. (directrice adjointe, école 2)

Nous avons senti que, de part et d'autre, les membres de la direction représentent une source d'inspiration et de motivation pour certains de leurs collègues. Cet aspect rappelle la recherche d'Archambault et Harnois (2008) qui soulignent la capacité de certaines directions à rallier et à motiver leur équipe. À l'école 2, certains acteurs scolaires se disent motivés par le travail et l'engagement de la direction : « On sent qu'il est là et qu'il est prêt à beaucoup pour aider. Il se donne beaucoup et on se donne beaucoup aussi parce qu'on sent qu'il est là, avec nous. On a le goût de faire la même chose. » (psychoéducatrice, école 2) Nous avons même senti qu'un enseignant semble entretenir

une sorte d'admiration pour le directeur de l'école 2 qu'il trouve inspirant. En contrepartie, le directeur a, lui aussi, souligné que la mobilisation de ses collègues est un levier motivationnel au quotidien : « Ce qui me motive, c'est les enseignants qui sont passionnés. Je me dis : « Pourquoi je ne pourrais pas être le liant dans toute cette équipe-là pour qu'eux-mêmes viennent surélever le potentiel de leurs élèves dans leur classe ? » (directeur, école 2)

Par ailleurs, nous avons noté que la direction de chaque école a fait preuve de solidarité à l'égard du mouvement syndical des enseignants pour les appuyer dans leurs démarches. Elles ont été souples et compréhensives, malgré des contraintes imposées par cette conjoncture particulière. À l'école 2, le directeur a porté un macaron à l'effigie de la cause afin d'appuyer ses collègues. Certains membres du personnel de chaque école ont d'ailleurs souligné la diplomatie dont avait fait preuve la direction à l'égard d'une situation qui aurait pu envenimer le climat socioprofessionnel.

Je pense que la directrice a été relaxe au niveau des moyens de pression, ce qui fait qu'ils n'ont pas eu besoin d'avoir des réactions fortes parce que c'est toujours ça qui fait l'escalade un peu d'un bord et de l'autre. (directrice adjointe, école 1)

En réunion, quand il y avait des périodes de silence, il riait avec eux autres. Si c'est comme ça, c'est comme ça et il ne prend pas ça personnellement. (technicienne en éducation spécialisée, école 2)

Nos séjours ethnographiques nous ont permis de remarquer que la reconnaissance du travail de chacun est une priorité pour les directions et qu'ils prennent les moyens pour le démontrer. À l'école 1, l'équipe de direction ne manque pas de souligner les « bons coups » de divers acteurs, que ce soit de manière formelle (ex. : en ag) ou informelle (ex. : dans le salon du personnel). Elle envoie de nombreux courriels à toute l'équipe pour les informer à différents égards⁵⁸. Lors d'une assemblée générale à l'école 1, la direction a pris le temps de souligner les 25 années de travail de la TES à la commission scolaire. De plus, nous avons remarqué qu'à l'approche de la semaine des enseignants, la directrice a pensé divers moyens de les remercier et leur faire plaisir. Chaque jour de la semaine, elle a amené des choses spéciales à manger. De plus, à partir d'un tirage au sort,

⁵⁸ Puisque nous avons été ajoutée à cette liste, nous avons été à même de constater les efforts de la direction pour souligner les « bons coups » de l'équipe-école.

elle a offert de remplacer trois enseignantes pendant une période dans leur classe. À l'école 2, pendant cette même occasion, une table a été installée dans le milieu du hall sur laquelle on a placé un bouquet de ballons afin de souligner l'événement. Nous avons alors senti la volonté pour les directions de chaque milieu de reconnaître et de valoriser le travail de chacun. Dans les deux écoles, le travail des secrétaires a également été souligné par les directions lorsqu'elles les ont invitées à manger tous ensemble au restaurant. Lors de notre entretien formel, la directrice adjointe de l'école 2 a tenu à souligner le travail de la secrétaire du fait qu'elle s'investit bien au-delà de sa tâche auprès des familles. Ses paroles semblaient traduire l'estime qu'elle porte à son égard.

Une autre scène ethnographique à l'école 1 témoigne de la cohésion qui y règne. À la fin de l'année, la directrice adjointe a remercié l'équipe pour son travail avec beaucoup d'émotion. Elle a souligné le fait que l'équipe accomplit un travail hors du commun au quotidien. Ensuite, la directrice a pris la parole afin de remercier chaque membre de l'équipe : les concierges, les secrétaires et d'autres personnes qui ne font pas partie de l'équipe régulière (ex. : l'hygiéniste dentaire, des TES et nous-même !). Elle a affirmé être heureuse de leur travail et de l'ambiance qui règne dans l'école en général. L'ambiance était agréable. La directrice a également profité de la rencontre pour mentionner que malgré les compressions budgétaires et les moyens de pression du corps enseignant cette année-là, elle était heureuse de tous les projets qui ont eu lieu. Elle a fait défiler un PowerPoint de 34 pages pour illustrer « les bons coups » de l'équipe tout au long de l'année. Elle a aussi rappelé à ses collègues qu'on n'est pas toujours conscient de l'impact qu'on peut avoir sur les élèves, mais que chaque petit geste compte. Nous estimons que ce type de pratique soutient le sentiment de cohésion et d'appartenance de l'équipe en les félicitant et les remerciant fréquemment pour leur travail.

4.2.3.2 Un leadership horizontal, démocratique et inclusif

Dans chaque école, les directions ont souligné l'importance de travailler en équipe de manière horizontale (Ryan, 2006) et de collaborer (Riehl, 2000). Elles nous ont paru à la recherche d'un équilibre entre une posture de leader « dirigeant », leur permettant d'exercer leurs fonctions de gestionnaires d'école, et de leadership partagé à la recherche des idées et de la créativité de leurs collègues. Nous avons vu, au chapitre du cadre

théorique, que dans une école inclusive, la direction sollicite les idées des autres et encourage les membres de l'équipe-école à assumer un rôle de leader (Loreman et *al.*, 2010). L'expertise de chacun est valorisée et on cherche à l'exploiter pleinement (Booth et Ainscow, 2002). Il s'agit de principes au cœur d'un leadership partagé. Lors de notre entretien formel, le directeur de l'école 2 a défini le partage du leadership comme étant une richesse à cultiver parce que cela lui permet d'intervenir plus efficacement : « Ce qui fait que ça va mieux, je pense que ce n'est pas juste le résultat d'un capitaine ; c'est le résultat d'un ensemble de collaborateurs. » (directeur, école 2) Il a également parlé de l'importance du partage de leadership avec les élèves, les parents et à l'échelle de la communauté (nous reparlerons de ces aspects dans d'autres sections).

Dans chaque école, les directions ont affirmé avoir lutté pour transformer certaines pratiques ancrées culturellement dans leur établissement. Ils souhaitaient, par exemple, qu'il y ait moins de hiérarchie entre certains corps de métier. Ils visaient également l'atteinte d'un niveau de respect socioprofessionnel plus élevé, un discours qui correspond à nos observations sur le terrain. Nous avons donc remarqué que les directions s'affairent à favoriser le travail d'équipe horizontal ainsi qu'un partage de leadership dans différentes situations. Archambault et Harnois (2008, p.152) affirment que, dans les écoles dites performantes en milieux scolaires défavorisés, le leadership est partagé et « même suscité, en fonction des compétences ». Dans de tels environnements scolaires, la responsabilité envers la réussite des élèves est elle aussi distribuée. Les directions d'écoles qui souhaitent assurer une gestion inclusive de la diversité mettent ainsi l'accent sur la participation élargie de tous les membres de l'équipe (Ainscow et Miles, 2008). Ils se sentent responsables et cherchent à intervenir, au lieu d'occulter les problèmes et de se déresponsabiliser (Potvin, 2014). Lors des entretiens, les directions ont souligné l'importance, pour les différents praticiens, de s'impliquer et d'être imputables face aux interventions avec les élèves. L'approche en paliers mise en place dans leur milieu respectif témoigne de cette volonté. Lorsqu'un enseignant éprouve de la difficulté avec un élève, ce dernier ne doit donc pas être directement envoyé au bureau de la direction ; d'autres intervenants doivent prendre la situation en charge avant de s'adresser à elle. À l'école 2, les discours recueillis sont similaires. Depuis leur entrée en poste, les directions tentent de « responsabiliser » davantage certains membres du

personnel à l'égard du rôle qu'ils devraient jouer dans le cadre de leurs interventions auprès des élèves.

Par ailleurs, nous avons également remarqué que les directions de chaque école se mobilisent afin que l'ensemble du personnel soit considéré comme étant un membre du groupe à part entière. La directrice de l'école 1 a insisté pour que les TES soient invitées aux tables multidisciplinaires de l'école, jugeant qu'ils sont, eux aussi, des acteurs essentiels de la réussite des élèves et qu'ils ne devaient ainsi pas être mis de côté. Ces propos rejoignent un des indicateurs de l'*Index for inclusion* de Booth et Ainscow (2002) qui préconise que différents intervenants d'une école soient invités aux rencontres afin d'être impliqués et de pouvoir participer. À l'école 2, la direction s'est elle aussi affairée à inclure davantage certaines personnes qui, traditionnellement, étaient parfois mises à l'écart de l'équipe. Il s'agit, notamment, des membres du personnel du service de garde et du dîner.

Je demande à ce qu'un responsable du service de garde soit à la rencontre du personnel alors qu'avant, ils n'étaient jamais là. [...] Si les enseignants, le personnel de soutien ou les professionnels ont quelque chose à dire par rapport à une situation x, y, z du service de garde, la personne du service de garde doit être là. (directeur, école 2)

Dans le même ordre d'idées, le directeur de l'école 2 nous a confié qu'il juge important que tous les membres du personnel de l'école se sentent inclus dans l'équipe. Nous avons noté sa volonté d'impliquer des enfants dans un projet en collaboration avec le concierge de l'école. En cours d'année, une autre initiative a retenu notre attention. Ayant remarqué que des membres de l'équipe étaient souvent laissés pour compte et que les relations de certains étaient tendues, le directeur de l'école 2 a pensé, assistée de la psychoéducatrice, à des moyens de rapprocher le service de garde du reste de l'équipe. Cette initiative visait à déconstruire la hiérarchie qui s'était installée un peu insidieusement, au fil du temps, entre des éducateurs du service de garde et certains enseignants. Tout au long de l'année, ils ont tenté de les rassembler et de renforcer l'esprit d'équipe autour de thèmes véhiculés dans le code de vie notamment.

C'est l'idée de collaboration qui est importante à développer entre le service de garde/service du dîner et le corps professoral. C'est à travailler. Là, on est en train de faire les premières étapes puis on utilise le code de vie pour

essayer de rassembler tout ce monde-là... surtout des mêmes règles et des mêmes valeurs de l'école. [...] Là, on est en train de revenir, tranquillement pas vite, à quelque chose de plus intéressant. (directrice adjointe, école 2)

Au mois de décembre, l'équipe de direction de l'école 2 ainsi que la psychoéducatrice ont convenu d'organiser une activité de *team building* pendant une journée pédagogique afin de renforcer la cohésion de l'équipe-école. Leur intention était alors de transmettre plus clairement aux surveillants d'élèves qu'ils faisaient, eux aussi, partie intégrante de l'équipe. La direction souhaitait également les outiller davantage pour faciliter leurs interventions auprès des enfants. Il semble que l'activité ait bien fonctionné, même si la direction espérait organiser d'autres activités visant à rapprocher encore davantage les différents membres du personnel. D'après les directions et la psychoéducatrice responsables de l'activité, sans être « magique », cette initiative a permis de renforcer le sentiment de cohésion et d'améliorer le climat socioprofessionnel, surtout parce que les leaders de l'équipe-école ont adhéré au projet. Par ailleurs, dans cette école, c'est aussi auprès des élèves que les surveillants éprouvent parfois de la difficulté à se faire respecter. Nous avons été à même de constater à quel point il est important, pour le directeur, de prendre cette problématique en charge. À un moment, un élève a manqué de respect et a menacé une surveillante. Dans un premier temps, nous avons perçu la volonté manifeste du directeur de bien entendre chaque partie pour mieux comprendre le fil des événements. Ensuite, celui-ci a été très clair en regard des comportements qui sont acceptés dans l'école et ceux qui ne le sont pas. Il espère ainsi que l'ensemble des membres de l'équipe-école se sentent confortables au sein de celle-ci.

Dans les deux écoles, nous avons noté que les directions valorisent souvent l'expertise ainsi que l'opinion de leurs collègues. Elles tentent généralement de prendre en compte les points de vue de tous, en étant ouvertes aux idées des autres. Nous avons eu l'impression que, le plus souvent, les directions tentent de favoriser un climat professionnel démocratique. La directrice de l'école 1 a discuté de l'importance de « respecter l'opinion » de ses collègues pour « soutenir le climat » de l'établissement. La directrice adjointe, quant à elle, a défini le partage du leadership comme étant la possibilité, pour tous, d'émettre une opinion et de la partager. À l'école 2, le tableau est similaire. La directrice adjointe a souligné l'importance qu'elle accorde à « prendre le

temps de consulter » les personnes autour d'elle « pour prendre des décisions en équipe », de façon démocratique et horizontale. Elle estime qu'il est essentiel de travailler en équipe et de valoriser l'expertise de ses collègues dans différentes situations.

Moi, je crois sincèrement que je n'ai pas toutes les réponses. Des fois, plusieurs têtes trouvent la bonne solution. [...] Chacun, on a notre vision dans une problématique. Puis des fois, je ne l'ai pas la solution. Des fois, c'est quelqu'un d'autre... On est tous des adultes qui sont là pour le mieux-être des enfants. (directrice adjointe, école 2)

Le directeur de l'école 2 fait souvent appel à la psychoéducatrice en tant que « consultante » ou pour un « service-conseils », comme nous l'illustrons à l'aide de cet extrait : « Un enfant qui se met à pleurer le matin, dans sa classe. Le petit garçon, il ne va vraiment pas bien puis là, l'enseignante demande de l'aide. [...] Elle va voir le directeur, puis il se demande quoi faire avec ça. Là, il vient vers moi et me demande : “Qu'est-ce que je fais ?” » (psychoéducatrice, école 2) Nous avons également remarqué que les directions des deux écoles reconnaissent que certains membres du personnel travaillent dans le milieu depuis longtemps, ce qui leur confère une expertise qu'ils cherchent à exploiter. La directrice adjointe de l'école 2 estime ainsi qu'il ne faut surtout pas « mettre de côté » les personnes qui « portent la culture ou l'histoire de l'école ». À l'école 1, la directrice a tenu un discours semblable : « Je ne peux pas juste arriver et dire “je pense que ça serait bien” ; ça ne marche pas comme ça. On a des enseignantes avec beaucoup d'expérience, de l'expertise, qui travaillent depuis longtemps dans le milieu, ici. » (directrice, école 1)

Dans chaque école, la direction tente également d'impliquer les membres du personnel dans différents projets ou processus décisionnels, un autre exemple de leadership partagé (Pereira Braga et Magnan, 2015). À l'école 2, l'équipe a été mobilisée afin de réviser le code de vie, en fonction de leur expérience et de leur application de celui-ci au quotidien. Le directeur de l'école estime que cette « consultation » est essentielle puisque ce sont les différents membres du personnel qui sont les experts du milieu. Certains intervenants scolaires semblent parfois « surpris » par ce style de hiérarchie horizontale. La directrice de l'école 1 nous a confié que certaines personnes se disent étonnées qu'elle soit prête à partager son bureau avec ses collègues. En effet, lorsque différents intervenants doivent

rencontrer des parents, elle préfère leur céder l'espace afin qu'ils soient plus à l'aise, la pièce étant agréable avec ses larges fenêtres et sa table ronde. Elle estime que le bureau ne lui appartient pas exclusivement et elle ne désire pas en faire une « chasse gardée ». La directrice adjointe de l'école 1 juge que ses collègues qui ont été formés ailleurs qu'au Québec sont les plus étonnés par le partage du leadership dans l'école. Elle est allée jusqu'à dire qu'elle doit insister auprès de certains membres du personnel pour qu'ils partagent leurs opinions ou qu'ils prennent position, n'ayant probablement pas l'habitude de le faire. Cette intuition rejoint les constats d'une recherche qui a mis en lumière les défis de l'insertion professionnelle d'enseignants qui ont reçu leur formation ailleurs (Morrisette et *al.*, 2016). En discutant avec certains membres du personnel, nous avons remarqué que les efforts que fournissent les directions de chaque école pour les impliquer et partager le leadership semblent appréciés par plusieurs.

Il nous dit de prendre les moyens pour arriver à nos fins. Il est là pour nous aider, il va suggérer des choses, et tu te sens impliqué. [...] Le directeur, tu peux lui dire quand tu n'es pas sûre de quelque chose qu'il est en train de te demander. Tu peux lui parler, il est ouvert. (enseignant 1, école 2)

À la lumière de nos séjours sur le terrain, nous estimons que les directions des écoles participantes tentent de « donner l'exemple » de ce que devrait être une école inclusive. Elles se donnent le mandat que tous les membres de l'équipe sentent qu'ils en font partie à parts égales en valorisant « leur travail, leurs partenariats et leur participation » (Gouverneur, 2016, p.21). À l'issue de ces analyses, nous estimons que l'équipe de direction de chaque école exerce son leadership au quotidien d'une manière très humaine. Elles ont pour objectif, au quotidien, de créer un environnement et une expérience juste et équitable pour les élèves. Elles sont mobilisées et tentent de réunir l'équipe-école autour d'un objectif commun : la réussite éducative de tous les élèves ainsi que le maintien d'un climat d'école positif et agréable. De manière générale, elles ont semblé être appréciées et respectées, autant des jeunes que des adultes ; certains intervenants ont parlé des membres de la direction en employant des propos plutôt élogieux.

Cette section du chapitre d'analyse nous a permis de répondre à notre premier objectif de recherche spécifique qui était de *Décrire et analyser le style de leadership de la direction d'une école qui prend en compte la diversité et qui se veut inclusive*. Le tableau suivant

brosse le portrait de la synthèse des caractéristiques que nous avons retrouvées chez les directions de chaque école participante.

Tableau 5 : Synthèse des caractéristiques dites inclusives associées aux directions des écoles participantes et à leur leadership (Gosselin-Gagné, 2018)

Faire preuve de bienveillance et d'empathie ; exercer un leadership « humain »	Être motivé à travailler en milieu pluriethnique et défavorisé
Faire preuve de respect et d'ouverture face aux différences	Faire preuve d'engagement et de créativité pour relever les défis
Adopter une posture de leader transformatif et faire preuve d'une volonté de changement	S'intéresser à la diversité et aux différents enjeux qu'elle suscite
Partager le leadership et privilégier les relations professionnelles horizontales et démocratiques	Reconnaître le travail de ses collègues et les remercier pour leur collaboration
Développer une complicité avec ses collègues et les soutenir sur le plan professionnel et personnel	

4.3 Les dynamiques socioprofessionnelles des équipes-écoles

Le deuxième objectif de cette recherche consiste à décrire les caractéristiques des équipes-écoles comme nous les avons observées et comme elles ont été rapportées lors des entretiens formels. Dans les prochaines sections, nous décrivons d'abord les diverses qualités et attitudes que nous avons inventoriées chez les intervenants que nous avons côtoyés : des enseignants, des professionnels et d'autres PNE. Après, nous brossons un portrait des relations de travail et de la collaboration au sein des équipes-écoles. Nous décrivons ensuite les pratiques ainsi que les initiatives que nous avons recensées qui visent à s'adapter aux besoins des élèves pour soutenir leur réussite éducative. Comme nous l'avons fait à la section précédente, au fur et à mesure de la présentation des

données, nous les analysons sous l'angle du paradigme de l'école inclusive et de l'intervention en contexte de diversité sociale et ethnoculturelle.

4.3.1 Des qualités nécessaires à l'intervention dans une perspective inclusive

Tout au long de l'année, nous avons recensé des attitudes, dynamiques, pratiques, projets et initiatives qui visent à répondre aux besoins du public scolaire et soutenir la réussite éducative au quotidien, des préoccupations au cœur du paradigme de l'école inclusive (Ainscow et Miles, 2008 ; Slee et Allan, 2005 ; Vienneau, 2002). Nous nous sommes intéressée aux qualités et compétences nécessaires pour travailler dans un milieu scolaire pluriethnique et défavorisé. À l'instar des directions, plusieurs autres acteurs ont nommé des qualités dites « humaines », l'importance du travail d'équipe, du partage du leadership et de relations horizontales. De manière générale, leurs propos rejoignent les observations que nous avons faites à travers nos séjours ethnographiques. Comme nous l'avons indiqué ailleurs, au début de notre collecte de données, nous avons d'abord cherché à documenter de grandes initiatives dont l'objectif est de soutenir les besoins des élèves ou de valoriser la diversité. Or, au fil du temps, nous avons réalisé qu'il faut aussi s'attarder aux petits gestes qui peuvent faire la différence auprès d'enfants ou de familles qui cumulent les vulnérabilités.

4.3.1.1 De la bienveillance, de l'empathie, de la reconnaissance et du soutien mutuels entre collègues

Dans les premiers chapitres de cette thèse, nous avons cité plusieurs auteurs qui ont révélé le potentiel de tuteurs de réussite et de résilience de différents acteurs scolaires (Anaut, 2006 ; Cyrulnik, 1999 ; De Plaen, 2004 ; Englander, 2007 ; Gosselin-Gagné, 2012 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; LeBlanc, 2007 ; Mc Andrew et Audet, 2013 ; Mc Andrew et *al.*, 2011 ; Pourtois et *al.*, 2007 ; Terrisse et Lefebvre, 2007 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005 ; Wang et *al.*, 1994). Certaines publications les dépeignent comme étant des adultes qui supportent les élèves qui vivent de l'adversité en les écoutant et en validant leurs émotions ; des intervenants empathiques, respectueux et compatissants par rapport à ce que les élèves vivent à l'intérieur ou en dehors de l'école (Anaut, 2006 ; Cyrulnik, 1999 ; De Plaen, 2004 ; Gosselin-Gagné, 2012 ; Wang, et *al.*, 1994 ; Waxman, et *al.*, 2004). Tout comme les directions, les autres acteurs que nous avons côtoyés pendant

l'année scolaire nous ont généralement semblé bienveillants. Nous avons remarqué que leur discours et leurs attitudes sont généralement positifs. Lors des entretiens, les répondants ont nommé des qualités et des compétences qu'ils jugent nécessaires pour travailler dans un tel contexte scolaire. La plupart semblent déterminés à démontrer aux élèves que leur bien-être leur tient à cœur, comme le préconisent des théoriciens de l'éducation inclusive (Riehl, 2000 ; Ryan, 2006). Tout au long de l'année, des intervenants nous ont dit que, dans un milieu où des élèves vivent de l'adversité, il faut les aimer presque comme les siens pour soutenir leur réussite éducative : « Il faut être très encadrante, organisée, mais il faut aussi aimer les élèves. Ils sont vraiment attachants et on le sent que ça leur fait du bien, qu'ils en ont besoin. » (enseignante 7, école 1) Certains ont parlé du public scolaire comme étant « nos enfants » et « nos parents », une façon de s'exprimer qui semble laisser paraître leur volonté de prendre soin d'eux.

En plus de démontrer de l'amour, la plupart des intervenants scolaires avec lesquels nous nous avons discuté jugent essentiel d'être empathique, une caractéristique également au cœur des préoccupations d'une éducation inclusive. Une enseignante (enseignante 7, école 1) a souligné l'importance « de se mettre dans la peau de l'enfant » pour être en mesure de le soutenir. Certains ont affirmé que l'empathie découle du fait qu'ils ont vécu des difficultés à travers leur parcours socioscolaire. Une enseignante a souligné qu'elle a souffert de troubles de comportement lorsqu'elle était plus jeune. Une autre nous a confié avoir vécu plusieurs obstacles semblables à ceux que vivent certains élèves. Elle est persuadée que ces épreuves et la résilience dont elle a su faire preuve l'ont menée à être l'adulte qu'elle est devenue. Nous avons eu l'opportunité de l'observer et de la côtoyer à plusieurs reprises, ce qui nous permet d'affirmer qu'elle adopte des comportements bienveillants. Une professionnelle de l'école 2, quant à elle, a avancé que le contexte familial dans lequel elle a été élevée l'aide à mieux comprendre plusieurs difficultés vécues par des familles. Une autre intervenante a évoqué les difficultés d'intégration qu'elle a elle-même vécues à travers son parcours. Elle estime que ces épreuves lui permettent de mieux comprendre les défis que vivent les élèves en processus d'adaptation : « Je ressens une certaine "alliance". Je comprends d'où est-ce que les nouveaux arrivants arrivent et pourquoi ils sont méfiants parce que c'est ce que j'ai vécu. » (technicienne en éducation spécialisée, école 2)

Nous n'avons pas eu la chance de rencontrer autant de parents que nous le souhaitions d'emblée. En revanche, les trois mères participantes ont témoigné du fait que l'école cherche à soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants : « Depuis la maternelle, les enseignants et la direction sont beaucoup impliqués pour qu'elle ait de l'aide pour ses petites difficultés. Je me sens soutenue. Ils prennent à cœur de soutenir les enfants et leur bien-être. » (parent 1) Au passage, cette mère a d'ailleurs établi un parallèle avec le système scolaire de son pays d'origine qui ne se serait pas, à son avis, mobilisé pour répondre aux besoins de ses enfants (une de ses filles a un TDAH diagnostiqué). Dans les deux milieux, les intervenants scolaires semblent souhaiter que les élèves se sentent bien quand ils sont à l'école parce qu'ils savent que certains d'entre eux vivent des choses difficiles en dehors de celle-ci : « Le climat de classe, je trouve ça important. Il faut que les enfants aient le goût de venir à l'école. Ça, c'est ma paye la plus importante ; c'est ce qui m'apporte le plus de satisfaction. » (enseignante 7, école 1) Lors des entretiens, nous avons cherché à comprendre comment les intervenants de chaque école appréhendent la question de la réussite scolaire. Pour plusieurs, la réussite s'articule d'abord autour de l'importance d'être heureux à l'école, de s'amuser en apprenant et de faire des progrès : « Un enfant qui arrive le matin avec le sourire. S'il aime venir à l'école, malgré les difficultés, je pense qu'on a réussi. La motivation, encourager la persévérance et tout... La base, c'est qu'il soit bien, qu'il soit heureux et qu'il se sente en sécurité. » (enseignante 4, école 1) Les personnes que nous avons côtoyées semblent donc généralement faire preuve d'empathie et de bienveillance. Ces qualités, selon leurs dires, leur permettent de comprendre les besoins d'un public scolaire parfois vulnérable et de s'y adapter.

Lors de notre passage dans les écoles, nous nous sommes également intéressée aux aspects qui, selon nos interlocuteurs, permettent de soutenir le climat socioprofessionnel. Plusieurs ont mentionné l'importance de souligner les « bons coups » des collègues et d'être reconnaissants. À l'image de ce que nous avons observé chez les directions, nous avons effectivement remarqué la reconnaissance mutuelle dont différents membres du personnel font preuve. Divers intervenants de l'école 1 ont parlé du travail « extraordinaire » et de la créativité d'une de leur collègue. À l'instar de ce que nous

avons trouvé chez les directions, il semble important pour certains membres du personnel des deux équipes-écoles de prendre soin de leurs collègues et de chercher à les soutenir.

Ce n'est pas juste professionnel ; il y a de l'entraide personnelle aussi. Un prof qui entre le matin, c'est important d'aller lui dire : « Comment ça va ? Je vois que tu vas moins bien. Est-ce que tu veux qu'on en jase ? » Tu sais, ça peut être utile, des fois, dans un milieu de travail d'avoir un endroit pour se déposer. Il y a un côté très humain à l'équipe. (enseignante 6, école 1)

Nous avons remarqué que, au quotidien, certains membres des équipes-écoles ont des initiatives qui visent à soutenir les relations socioprofessionnelles. La psychoéducatrice de l'école 2 se permet quelques petites attentions envers certains collègues. Ces petits gestes se traduisent de différentes manières. Chaque matin, elle amène le journal au concierge pour lui faire plaisir. À Noël, elle offre des cartes de souhaits à ses collègues pour les remercier. À son avis, ces petits gestes comptent beaucoup parce qu'ils permettent de soutenir le climat socioprofessionnel de l'école.

Ce n'est pas obligé d'être du matériel ; c'est des attentions. On se le fait tellement dire quand ça ne marche pas. On a tellement de pression que, disons-le quand ça va bien. Ce n'est pas parce que moi, ça me rapporte quelque chose ; ça rapporte à l'école. Tu sais, d'être positif, d'être bon, d'avoir des bonnes relations, ça aide. On est plus efficace dans notre travail et on a plus le goût d'être là. (psychoéducatrice, école 2)

Un autre aspect qui nous a semblé soutenir le climat socioprofessionnel des écoles participantes : nous avons remarqué que les nouveaux intervenants, les stagiaires et les suppléants sont accueillis explicitement. Lors des entretiens formels, divers intervenants ont souligné l'importance qu'ils accordent à l'accueil des nouveaux enseignants et à les accompagner dans leur parcours d'insertion socioprofessionnelle. À l'école 2, la directrice adjointe a d'ailleurs salué l'implication de certains de ses collègues très « engagés » à ce niveau.

Quand une personne arrive dans une nouvelle école, c'est incroyable le nombre de choses qu'il faut qu'elle apprenne en très peu de temps. Les profs supportent beaucoup les nouveaux. J'ai rarement vu un bel accueil comme ça. D'habitude, on arrive et il faut faire sa place. Là, les gens arrivent et ils ont déjà une place. (directrice adjointe, école 2)

Ces propos font écho au discours d'intervenants scolaires qui ont participé à d'autres recherches qui évoquent les difficultés d'intégration socioprofessionnelle qu'ils ont

vécues (Jeffrey et Dun, 2008 ; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013 ; Mukamurera, 2011), permettant ainsi de réitérer l'importance de soutenir cette intégration pour favoriser un bon climat d'école. Dans les écoles participantes, certains ont d'ailleurs suivi une formation à cet effet : « Le rôle d'accompagnateur, c'est pour les nouveaux enseignants qui arrivent en carrière. Ils prennent des personnes pour les accompagner, tout au long de leur parcours, pour répondre à leurs questions et tout ça. Tu sais, ce n'est pas évident d'arriver quelque part. » (enseignant 1, école 2) Ces pratiques s'inscrivent dans la lignée d'un des indicateurs de *l'Index for inclusion* (Booth et Ainscow, 2002) qui souligne l'importance de la sensibilité des acteurs d'une école inclusive quant à l'accueil explicite et au soutien des nouveaux membres du personnel. Il s'agit, par exemple, de mettre en place des protocoles ou des rituels d'accueil, en mobilisant un parrain ou une marraine, dont l'objectif est d'inclure les nouveaux venus dans l'équipe et de favoriser leur sentiment d'appartenance. Dans le même ordre d'idées, d'autres personnes que nous avons côtoyées ont également affirmé que des suppléants leur ont confié à quel point ils aiment venir travailler à cette école : « Les profs de l'extérieur nous le disent que dans cette école-là, ils se sentent bien accueillis. L'entraide puis nos bons contacts, c'est quand même exceptionnel. » (enseignante 6, école 1) À plusieurs reprises, nous avons été témoin de scènes qui corroborent ces propos. Lors d'un dîner organisé pour le personnel de l'école 1, les stagiaires ont tous été invités. Puis, nous avons remarqué que, lorsque l'un d'entre eux est entré dans la salle du personnel, tout le monde l'a accueilli chaleureusement en s'assurant qu'il trouve une place autour de la table.

4.3.1.2 De la bienveillance envers les élèves et des attitudes positives par rapport aux défis du milieu

Lors de nos différents séjours ethnographiques, nous nous sommes intéressée aux raisons qui incitent à travailler dans un tel contexte scolaire. À l'instar des directions, plusieurs acteurs ont parlé de l'amour qu'ils éprouvent pour leur métier : « Quand on aime ce qu'on fait, les enfants le ressentent. » (enseignante 7, école 1) Nous avons également cherché à connaître leurs autres motivations. Pour la plupart, nous avons remarqué qu'il ne s'agit pas d'un hasard. Les personnes que nous avons côtoyées dans chaque école sont motivées à œuvrer en contexte de diversité ; comme les directions, elles se sont retrouvées dans le

milieu par choix. Nous avons aussi remarqué que plusieurs personnes travaillent dans les écoles participantes depuis un moment.

La plupart, ça fait très longtemps qu'ils sont ici. On a quelques nouveaux enseignants à chaque année parce qu'il y a un congé de maternité ou des trucs comme ça, mais souvent, les gens qui viennent travailler ici, c'est des gens qui ont travaillé en milieu pluriethnique et socioéconomique pauvre, ou qui ont déjà fait des stages ici. Les gens, ils reviennent. On a beaucoup d'enseignants que ça fait 20 ans qu'ils sont là, dans le milieu. (directrice adjointe, école 2)

La psychologue de l'école 1 a elle aussi discuté de la stabilité de l'équipe-école. À son avis, les personnes qui travaillent longtemps dans le milieu ont à cœur de répondre aux défis liés à la précarité financière ou à l'immigration récente, sans quoi ils ne tiennent pas longtemps : « Je me suis déjà fait dire que souvent, les équipes dans les milieux un peu plus "à défis" se tiennent et vont rester. Tu sais, c'est comme un peu un genre de vocation. » (entretien de groupe des professionnelles, école 1) De manière générale, ces observations contrastent avec celles d'Archambault et Harnois (2008). À la lumière de leurs analyses, ils ont trouvé que des enseignants semblent ne pas avoir souhaité travailler en milieu scolaire défavorisé. Les directions qui ont été interrogées dans le cadre de la recherche d'Archambault et Harnois (2008) estiment que cela justifie en partie la tendance à la mobilité de certains d'entre eux.

Lors des entretiens, nous avons cherché à approfondir ce discours et à comprendre les motivations des gens à travailler dans une école en milieu pluriethnique et défavorisé et surtout, à y demeurer. Tout comme les directions, nous avons perçu que plusieurs d'entre eux sont d'abord motivés par une volonté de faire une différence auprès d'un public scolaire parfois touché par plusieurs zones d'adversité. Une surveillante de l'école 1, qui est à la retraite, a révélé qu'elle travaille dans le milieu par plaisir. Au cours d'un échange informel, elle nous a expliqué qu'elle s'implique par amour du public scolaire et parce qu'elle estime qu'elle peut faire une différence auprès d'eux pour réduire les inégalités de parcours. D'autres ont tenu un discours similaire. Pour plusieurs, travailler avec des enfants qui ont différents besoins est un projet élaboré depuis longtemps ; certains ont parlé du travail en contexte de diversité comme étant une vocation. Des intervenants nous ont d'ailleurs confié qu'aujourd'hui, ils ne souhaitent plus travailler dans d'autres

contextes. L'orthophoniste de l'école 1 a parlé du fait qu'elle serait moins intéressée à intervenir dans un milieu plus homogène sur le plan linguistique. L'hygiéniste dentaire de l'école a émis des propos similaires. Elle nous a expliqué qu'elle ne pourrait pas exercer sa profession dans un cabinet de dentiste privé à temps plein et qu'elle apprécie particulièrement l'aspect « communautaire » de son travail auprès des enfants du milieu. Plusieurs ont d'ailleurs établi un parallèle avec les écoles privées ou des contextes scolaires qu'ils considèrent élitistes et dans lesquels ils ne souhaitent pas travailler.

Peu de personnes interrogées à ce sujet ont indiqué qu'elles n'ont pas choisi précisément ce contexte scolaire. À l'école 2, une enseignante a expliqué que, venant d'ailleurs, elle s'est retrouvée à travailler dans le milieu par hasard. Cependant, elle a avoué qu'elle apprécie tant le contexte de diversité qu'elle ne ressent plus le désir de travailler dans un contexte plus homogène. D'autres ont, eux aussi, indiqué qu'ils se sont retrouvés dans le milieu de façon « pragmatique » (situation géographique ou opportunité d'emploi), mais qu'ils y demeurent par choix parce qu'ils apprécient le public scolaire ainsi que le climat socioprofessionnel de l'école.

4.3.1.3 Un discours et des attitudes positifs à l'égard de la diversité

Comme ce fut le cas chez les directions, nous avons relevé des attitudes positives à l'égard de l'altérité ainsi que des compétences interculturelles chez les participants (Armand, 2013 ; Bouchamma, 2009a, 2016 ; Mc Andrew et *al.*, 2015 ; Potvin et Larochelle-Audet, 2016 ; Steinbach, 2016). De manière générale, ils posent un « regard positif sur la diversité » (Kanouté et Lafortune, 2011, p.89). Au chapitre du cadre théorique, nous avons nommé différents auteurs qui mettent l'accent sur l'importance de cultiver des attitudes positives concernant l'altérité en contexte scolaire inclusif (Booth et Ainscow, 2002 ; Loreman et *al.*, 2015 ; Potvin, 2014 ; Rousseau et *al.*, 2013 ; Rousseau et Prud'homme, 2010 ; UNESCO, 2008). Dans le cadre de notre recherche, plusieurs se sont dits sensibles face aux besoins que suscite l'altérité et motivés à y répondre. Il est à noter que, tout au long de l'année, les enjeux liés à l'hétérogénéité du public scolaire ont souvent été présentés comme étant de « beaux défis ». Ainsi, à l'instar de ce que préconisent diverses publications concernant l'éducation inclusive (Angelides, 2012 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Ducharme, 2007 ; Loreman et *al.*, 2010 ; Mittler, 2000),

plusieurs intervenants scolaires ont défini la diversité en termes de richesse. Certaines personnes que nous avons côtoyées ont également affirmé qu'elles aiment voyager parce qu'elles apprécient le contact avec la diversité.

J'aime voyager pour être en contact avec la diversité. [...] Je trouve que c'est une richesse. On partage nos richesses. C'est tellement intéressant, c'est incroyable ! Moi aussi, j'apprends beaucoup de choses à travers ça. [...] J'aime beaucoup l'Asie donc, ça aide avec notre clientèle. Je voyage beaucoup pendant l'année avec toute la diversité dans l'école. (enseignante 4, école 1)

Je trouve que c'est hyper enrichissant, vraiment. J'aime ça être surprise. Ce que je trouve vraiment intéressant, c'est de voir qu'il n'y a pas grand-chose qui nous différencie vraiment. On a des valeurs identiques même si on est de cultures différentes. (secrétaire, école 1)

Lorsque nous avons demandé aux participants quelles qualités et compétences ils estiment nécessaires pour travailler dans leur milieu, plusieurs ont évoqué l'importance d'être ouvert et curieux à l'égard de l'altérité ; ils estiment qu'il faut entretenir le désir de découvrir les élèves et leur famille. Ils sont ainsi nombreux, comme les directions, à avoir signifié l'importance de l'« ouverture ».

Il faut avoir, comme tout enseignant, beaucoup de patience, mais aussi, une ouverture. C'est une relation qui se bâtit tranquillement. [...] Moi, je pense que c'est ça qui m'habite. Ce qui m'émerveille, c'est de rencontrer ces gens-là avec toute leur histoire. J'ai envie de connaître les autres. (enseignante 4, école 1)

Ces propos rejoignent les constats émis par Charette (2016). L'auteure soutient qu'en contexte de diversité, l'école est appelée à s'intéresser à la réalité des familles immigrantes afin de limiter l'impact de préjugés et d'intervenir plus efficacement en matière d'intervention à l'égard d'un public scolaire parfois fragile. Dans le cadre de notre recherche, la plupart des participants ont indiqué qu'ils estiment qu'il faut être ouvert aux différences et tenter de ne pas porter de jugement. L'importance vouée au respect est une caractéristique que nous avons perçue chez divers intervenants des deux écoles, tout comme nous l'avons souligné pour les directions : « Le respect, c'est une valeur très importante. Le respect entre les enfants et moi, le respect entre enfants, le respect entre collègues aussi. Pour moi, c'est très important. » (enseignante 7, école 1) La majorité des acteurs scolaires rencontrés ont d'ailleurs souligné l'importance de ne pas

porter de jugement envers les élèves et les parents, bien que des divergences suscitent parfois des tensions : « C'est une relation d'aide. Dans tout, avec les enfants et avec les parents, c'est juste ça qui faut faire. On n'est pas là pour juger. On est là pour aider. » (enseignante 1, école 1) Cette « ouverture » de la part des différents intervenants à l'égard de la diversité semble appréciée par une mère avec qui nous avons discuté parce qu'elle estime que cela soutient la réussite de ses enfants.

Ils sont ouverts et c'est ce qui aide les enfants à se sentir bien, plus sécurés, plus à l'aise... Tout ça, ça aide l'enfant. [...] Je pense que ce côté permet vraiment à l'enfant de se sentir bien dans son environnement. Et quand tu te sens bien dans ton environnement, c'est sûr que tu as l'esprit plus ouvert à absorber les connaissances qu'on te donne. L'accueil, l'encadrement... ça compte aussi pour beaucoup dans leur réussite. (parent 2)

Aussi, plusieurs intervenants que nous avons côtoyés ont souligné l'importance de se décentrer face à leurs croyances et leur façon de concevoir le monde (Abdallah-Pretceille, 1997 ; Cohen-Émerique, 1993 ; Kanouté, 2002). Ils estiment que, pour travailler dans un tel milieu, il est essentiel de prendre du recul face aux préjugés et aux idées préconçues qu'on cultive en matière d'immigration ou de précarité financière.

Il faut être ouvert d'esprit. Nous, les gens de l'école, il ne faut pas qu'on ait des préjugés parce que si on se met dans les préjugés, on se met des barrières. Donc, il faut dire : « On va travailler en équipe quand même. On va se trouver des façons de faire. » (psychoéducatrice, école 2)

L'importance d'entretenir des attentes élevées face au potentiel de réussite des élèves a également été soulignée par plusieurs personnes que nous avons côtoyées dans chaque milieu. Les auteurs qui se sont intéressés au paradigme de l'école inclusive, qui vise à soutenir la réussite de l'ensemble des apprenants, mettent eux aussi l'accent sur l'importance de cultiver l'espoir que chaque élève a la capacité de réussir (Bauer et Shea, 1999 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Riehl, 2000 ; Ryan, 2006). Ils se donnent ainsi le mandat de pousser chacun d'entre eux pour qu'ils mettent leur potentiel à profit et qu'ils se dépassent. En contexte de diversité, les attitudes des différents intervenants à cet égard semblent d'autant plus importantes. En effet, il appert que les élèves issus de l'immigration qui ont décroché ou qui sont en échec rapportent souvent qu'ils ont côtoyé des enseignants semblant peu intéressés à leur progrès et ayant des attentes inférieures à leur égard (Mc Andrew et Audet, 2013). Au contraire, ceux qui soutiennent la résilience

d'élèves vulnérables sont souvent dépeints comme étant des adultes optimistes qui mettent l'accent sur les forces des élèves à l'aide de rétroactions positives ; ils soutiennent leur *empowerment* en leur inculquant qu'ils ont le pouvoir d'influencer leur propre succès (Bernard, 1991 ; Hendersen et Milstein, 2003 ; Waxman et *al.*, 2004 ; Wang et *al.*, 1994). Dans le cadre de notre recherche, plusieurs acteurs scolaires ont abordé la question des attentes élevées et de l'encadrement pour soutenir la motivation et la réussite, et favoriser l'émergence d'un sentiment d'appartenance à l'école, des préoccupations au cœur du paradigme de l'école inclusive (Ainscow et *al.*, 2012 ; Bélanger, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Ducharme, 2007 ; Potvin, 2013). Nous avons souvent senti que ces gens, à l'instar des directions, entretiennent généralement l'idée que l'ensemble des élèves peuvent apprendre et réussir. Ils tentent ainsi de soutenir leur motivation, malgré des difficultés. Certains, à travers leur discours, ont effleuré la question de l'effet Pygmalion.

Ce qui est important, en tant qu'enseignant, c'est de croire en l'enfant. Il est le miroir de ce que tu penses de lui. Si tu penses qu'il est capable, il va se croire capable et il va essayer. Donc, c'est important de croire que l'enfant est capable, mais pas de façon utopique... de façon réaliste, de voir « c'est qui cet enfant-là ». (enseignante 5, école 1)

Depuis plusieurs décennies, différents auteurs se sont intéressés au phénomène de l'effet Pygmalion (Bressoux, 2012 ; Crespo, 1988 ; Morency, 1990 ; Paré, Parent, Rémillard et Piché, 2010), d'abord mis en évidence par l'étude de Rosenthal et Jacobson (1968). Selon cette théorie « autoréalisatrice », les attitudes ainsi que les comportements qui en découlent auraient un impact sur la réussite à travers ce qu'on appelle l'« effet-école ». Les tenants de l'effet Pygmalion arguent que si on s'attend à ce qu'un élève échoue, il y a de fortes chances que ce soit ce qui arrivera. Il semble que certains apprenants, en raison de caractéristiques, aient tendance à être jugés moins favorablement par leurs enseignants ; il s'agit, notamment, de ceux qui sont issus de milieux défavorisés (Bressoux, 2012 ; Bressoux et Pansu, 2003). Dans cette perspective, Archambault et Harnois (2008, p.151) soulignent que les intervenants d'écoles performantes en milieux défavorisés ont tendance à croire que les élèves ont les mêmes capacités que ceux d'autres contextes scolaires, ce qui permet de déjouer certains pronostics défavorables.

Plusieurs de nos participants ont souligné l'importance des attentes élevées, tout en argumentant qu'il faut aussi être réaliste face aux capacités de l'enfant, un aspect aussi mis en évidence par Archambault et Harnois (2009, 2010). Cette attitude permettrait à certains élèves de vivre plus souvent des réussites à l'école et en retour, de soutenir leur motivation. Les propos concernant l'importance des attentes élevées font écho aux paroles d'une enseignante en classe d'adaptation de l'école 2 avec qui nous avons échangé de manière informelle. Pour elle, il semble important d'entretenir de hautes attentes à l'égard de la capacité de réussir de ses élèves, malgré leurs difficultés. Elle nous a raconté que, traditionnellement, on proposait aux élèves de classe de langage des travaux qui s'adressent à une clientèle en deçà de leur âge. Elle estime toutefois que, pour renforcer leur estime de soi parfois affectée en raison de leurs « difficultés » et de leur classement, il lui semble préférable de leur offrir des exercices adaptés à leur âge et de trouver le moyen, en tant qu'enseignante, de leur offrir le soutien dont ils ont besoin pour atteindre les objectifs. De manière générale, il est vrai que nous avons perçu que plusieurs intervenants se sentent imputables et qu'ils pensent qu'il leur appartient de s'ajuster aux besoins des élèves pour soutenir leur réussite, une préoccupation que devraient avoir les acteurs d'une école inclusive, selon les recherches (Loreman et *al.*, 2010 ; Mittler, 2000 ; Potvin, 2014 ; Thomazet, 2008 ; UNESCO, 2008, 2009). Ces observations contrastent avec les résultats de l'étude d'Archambault et Harnois (2008) dans le cadre de laquelle des directions ont déploré un manque de sentiment de responsabilité de la part de certains enseignants face aux difficultés de leurs élèves.

Tout comme l'ont fait les directions, plusieurs ont signalé qu'ils accordent de l'importance à ne pas étiqueter les élèves (Ainscow et Miles, 2008 ; Booth et Ainscow, 2002), sachant que la stigmatisation peut affecter le parcours scolaire de façon négative (Blaya, Gilles, Plunus et Tièche Christinat, 2011). À l'école 1, une enseignante en classe d'accueil a fait quelques mises en garde à l'encontre des étiquettes qui peuvent générer un nivellement vers le bas et diminuer le sentiment d'imputabilité de certains intervenants à l'égard des élèves qui ont des difficultés. Pour elle, il s'agit plutôt de miser sur les forces de l'enfant pour le faire avancer : « L'intention est d'aider, mais si on étiquette, on nivelle vers le bas. Quand l'enfant ne réussit pas, l'enseignant se dit que c'est normal parce qu'il est en difficulté. Moi, je n'ai pas du tout cette approche-là. » (enseignante 5,

école 1) Archambault et Harnois (2008) soutiennent qu'une des façons de maintenir des attentes élevées est de présenter aux élèves une panoplie de filières professionnelles. Suivant la même logique, une technicienne en éducation spécialisée de l'école 2 a déploré un phénomène qu'elle observe : certains élèves semblent parfois démotivés, bien qu'ils ne soient qu'au primaire. Elle tente ainsi de soutenir leur motivation en les aidants à se projeter dans le futur.

Je parle souvent de l'université pour qu'ils sachent où est-ce qu'ils pourraient se rendre puis là, ils s'intéressent peu à peu à savoir c'est quoi le cégep, le secondaire. [...] Si je sens qu'ils décrochent, je leur rappelle qu'ils pourraient être la première personne de leur famille à se rendre aussi loin. Il y a des élèves, maintenant, qui disent : « Je vais me rendre à l'université. » Je ne parle pas de ça à chaque semaine pour mettre de la pression, mais pour semer l'idée. Il ne faut pas que tu te mettes des limites à cause de ta situation. Y'a une de mes têtes dures qui vient de me dire qu'il voulait se rendre jusqu'à l'université. J'étais contente. (technicienne en éducation spécialisée, école 2)

À l'école 1, nous avons repéré la même stratégie de la part de certains intervenants. Nous avons fait plusieurs séjours ethnographiques dans une classe de première année. Lorsque nous avons parlé de notre parcours universitaire aux élèves, l'enseignante a immédiatement saisi l'occasion de parler de l'école secondaire, du cégep, de l'université et des différents parcours qu'ils pourraient emprunter.

4.3.1.4 De l'implication et du dévouement des équipes-écoles

Dans le cadre de notre collecte de données, plusieurs acteurs scolaires ont souligné l'importance d'être impliqués et même dévoués pour soutenir les élèves et répondre à leurs besoins. Il est vrai que le travail en milieu scolaire est toujours exigeant, mais il semble que l'engagement soit d'autant plus capital lorsqu'on travaille auprès d'un public scolaire touché par différentes zones d'adversité. À la lumière de l'analyse de différentes recherches, Mc Andrew et Audet (2013) indiquent que les jeunes issus de l'immigration qui ont décroché ou qui sont en échec ont tendance à affirmer qu'ils ont eu affaire à des enseignants peu disponibles à travers leur parcours. Il appert ainsi que les praticiens d'une école inclusive qui cherchent, par définition, à soutenir la réussite de l'ensemble des élèves, sont appelés à développer des compétences et à être motivés à répondre aux besoins de leur public scolaire (Loreman et *al.*, 2010). Dans le cadre de notre recherche, nous estimons que, de manière générale, nous avons côtoyé des professionnels qui

s'engagent à soutenir la réussite éducative et scolaire et qu'ils sont dévoués, malgré les défis. Pour certains, cela signifie de s'impliquer au-delà de leur mandat : « Je pense que chacun donne un petit peu plus. On a le bien-être des enfants à cœur. Je pense que dans d'autres milieux, il y en a qui ne font pas plus que leur tâche, mais pas ici. » (directrice adjointe, école 1) Plusieurs estiment que pour travailler dans un tel milieu, il faut être prêt à donner plus de temps : « Je ne serais jamais capable de dire : "J'appellerai pas parce que ce n'est pas sur mes heures." [...] On ne peut pas "*puncher*" ici. Ça ne marche pas comme ça. Il y a des responsabilités qui vont au-delà des heures de classe. » (enseignante 3, école 1) Certains estiment qu'il faut donner davantage de temps aux élèves parce qu'ils ne reçoivent pas toujours le soutien scolaire dont ils ont besoin à la maison. À l'école 1, une enseignante a souligné l'importance d'offrir différentes possibilités aux élèves pour les soutenir, le midi, par exemple. Nous avons remarqué que, dans chaque école participante, l'engagement et l'implication des enseignants sont reconnus de la part de la direction et d'autres intervenants.

Ce qui est gagnant, c'est que les enseignantes sont engagées. Elles aiment leur métier. Moi, j'ai déjà connu ça des : « Je m'en fout ! Ce n'est pas mon enfant. Qu'est-ce que tu veux que ça me fasse ? » Je n'ai pas à gérer ça ici. Ils sont toutes impliqués. Y'ont un désir profond que leurs élèves réussissent leur année scolaire ; ils ne ménagent pas leurs efforts. (directrice adjointe, école 1)

Il y a des enseignants qui sont très bons dans ça, pas seulement d'être assis derrière le pupitre, mais aussi faire des activités. Il y a un grand nombre d'enseignants qui ont beaucoup d'initiatives pour aider les élèves. [...] Il y en a des enseignants qui sont très ouverts et, peu importe ce qu'ils vivent à l'extérieur, ils sont là pour donner, donner, donner... (concierge, école 2)

L'engagement de certains intervenants est tel qu'ils décident parfois même de faire un retour sur les bancs d'école pour être encore plus outillés. À l'école 1, nous nous sommes entretenue avec une enseignante qui suivait des cours à l'université afin de parfaire ses connaissances au niveau des difficultés d'apprentissage, mais aussi, des défis vécus par les élèves issus de l'immigration ou de milieux défavorisés. Certains ont aussi parlé de l'importance de l'autoévaluation.

Il y a nous autres aussi comment, d'année en année, on s'améliore comme personne. Je mets beaucoup l'accent sur mon évolution personnelle. [...] Je me dis que, comme personne humaine, il y a toujours place à de l'amélioration puis à une évolution. Je trouve que c'est une pratique

gagnante. Je veux devenir un meilleur prof d'année en année. (enseignante 5, école 1)

Enfin, certains participants ont également évoqué l'importance d'être patient et d'être persévérant lorsque les choses ne se passent pas aussi rapidement qu'ils le souhaiteraient ; il s'agit de la seule caractéristique propre aux équipes-écoles qui n'a pas également été évoquée chez les directions. Nous avons dit plus haut que des élèves semblent arriver à l'école avec des retards de développement ou d'apprentissage. Certains intervenants scolaires ont souligné l'importance d'être patients lorsque les enfants ne reçoivent pas rapidement le soutien qu'ils estiment nécessaire à leur réussite (ex. : évaluations médicales).

4.3.1.5 De la capacité d'adaptation et de la créativité pour répondre aux besoins du public scolaire

Tout au long de l'année, plusieurs personnes ont évoqué l'importance de la flexibilité, de la souplesse et de la capacité d'adaptation. À leur avis, il s'agit de compétences à développer pour travailler dans un tel contexte scolaire : « Il faut vraiment s'adapter, ne pas être rigide. Il faut être un peu zen, aussi. Je pense qu'on est toutes pas mal zen. On n'est pas rigides. Il faut toujours que tu sois en mode solution et non pas réaction. La réaction, tu oublies ça. » (entretien de groupe des professionnelles, école 1) Certains de nos interlocuteurs ont d'ailleurs fait mention d'imprévus fréquents auxquels ils font face dans leur contexte scolaire ; ces propos s'inscrivent dans la même lignée que les résultats d'une autre recherche menée en milieu défavorisé (Archambault et Harnois, 2008). À différents moments, il semble que divers acteurs scolaires soient appelés à faire face à des situations qui leur demandent de s'adapter rapidement.

« Vous savez, on avait rendez-vous à 9 h. Il est rendu 9 h 30... Amenez votre bébé, y'a pas de problème. Venez quand même, on va vous attendre. » Et là, souvent, c'est sur notre heure de dîner. [...] Des fois, ils arrivent avec trois bébés et on demande à la TTS : « On va présenter le rapport aux parents, est-ce que tu peux t'occuper des bébés ? » (entretien de groupe des professionnelles, école 1)

L'imprévu c'est très, très fréquent et il faut toujours être vite, rapide, et offrir des solutions de rechange... être capable de s'ajuster. Je dirais que la première chose, c'est d'être ouvert d'esprit puis d'apprendre à « se revirer de bord sur un 0,10 cent », comme on dit. D'être rapide pis de pas être fermé

parce qu'y arrive tellement d'imprévu que, même si t'as un horaire, il faut que tu te revires de bord rapidement quand y'a quelque chose. (psychoéducatrice, école 2)

À l'instar des directions, plusieurs ont signalé l'importance d'être créatif pour répondre aux besoins. Ils ont d'ailleurs souligné qu'ils aiment que la direction les autorise une certaine latitude au niveau de leurs interventions. À leur avis, travailler avec un tel public scolaire signifie parfois de s'engager hors des « sentiers battus », comme lorsqu'il s'agit d'intervenir auprès de familles ou de la recherche de budgets supplémentaires pour offrir un service qui n'existe pas (ex. : offrir un service d'ergothérapie).

On est créatif dans nos approches. Tu sais, on invente des choses pour prendre soin d'un enfant. On a déjà fait des affaires « olé, olé » pour trouver des ressources. [...] Des fois, on propose des démarches et on voit où on peut se rendre. Il y a des choses qui ne sont peut-être pas dans les règles de l'art, mais on fait de notre mieux. (entretien de groupe des professionnelles, école 1)

J'apprends à inventer, à innover constamment... à être créative. Je me dis que pour être dans un milieu comme ici, ça prend une ouverture, mais aussi, une capacité d'utiliser des méthodes originales. Quand t'essaies quelque chose et que ça ne marche pas, il faut essayer d'autres choses. Des fois, ça ne cadre pas avec ce qu'on attend d'un milieu d'éducation, mais c'est des stratégies gagnantes. (psychoéducatrice, école 2)

De manière générale, les intervenants que nous avons côtoyés font ainsi preuve d'une capacité d'adaptation ainsi que de créativité afin de subvenir rapidement aux besoins.

4.3.2 La volonté de travailler ensemble

Divers auteurs se sont intéressés au climat interpersonnel ainsi qu'aux dynamiques professionnelles qui soutiennent l'engagement ainsi que la réussite d'élèves vulnérables. Certaines études citées par Mc Andrew et *al.* (2015), réalisées en contexte de diversité, mettent en exergue l'importance du travail d'équipe, le partage d'une vision commune, la mobilisation et le développement d'une stratégie institutionnelle ; il s'agit de conditions gagnantes auprès d'un public scolaire vulnérable. Archambault et Harnois (2008) indiquent, quant à eux, que dans les écoles en milieux défavorisés dites performantes règne généralement un esprit de collaboration. Diverses publications concernant plus particulièrement l'éducation inclusive mettent, elles aussi, l'accent sur l'importance de la

collaboration et du travail d'équipe (Ainscow et Miles, 2008 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Halinen et Järvinen, 2008 ; Larivée et *al.*, 2006 ; Manço, 2015, 2016 ; Potvin, 2014).

Dans cette perspective, pour faire d'une école un milieu qui s'adapte à la diversité et qui se mobilise pour répondre au besoin qu'elle suscite, le travail d'équipe devrait être valorisé. Lors des entretiens formels, plusieurs ont nommé, à l'instar des directions, l'importance du travail d'équipe, du partage du leadership et des relations horizontales. Leurs propos ont été reflétés dans les observations que nous avons faites à travers nos séjours ethnographiques. Dans les prochaines sections, nous décrivons le climat socioprofessionnel de chaque école ainsi que certaines stratégies qui nous ont semblé gagnantes à cet égard. Nous décrivons, par la suite, quelques impacts de dynamiques socioprofessionnelles positives dans un milieu scolaire pluriethnique et défavorisé comme ils ont été soulignés lors des entretiens formels.

4.3.2.1 Un climat socioprofessionnel positif

Dès le départ, nous avons eu le pressentiment que le climat socioprofessionnel de chaque école était généralement positif. Comme nous l'avons souligné précédemment, les personnes paraissaient complices et avoir du plaisir à travailler ensemble. Cette cohésion, dans certains cas, semblait même s'apparenter à une certaine forme de familiarité. Par exemple, le matin, la directrice de l'école 1 et la psychoéducatrice se font une accolade pour se saluer. Nous avons également remarqué que, peu importe les corps de métier, les personnes mangent ensemble dans la salle du personnel à l'heure du midi, en compagnie de l'équipe de direction la plupart du temps. Chaque fois que nous avons dîné avec l'équipe, nous avons noté que l'ambiance était agréable ; les gens riaient, s'amusaient et se rapprochaient pour accueillir leurs collègues autour de la table. Nous estimons que ces moments ont un impact positif sur le climat et l'ambiance qui règnent dans l'établissement scolaire. Lors des entretiens formels, nous avons cherché à confirmer ces observations. La plupart des intervenants rencontrés ont décrit le climat socioprofessionnel de leur école respective comme étant positif, voire excellent dans certains cas.

C'est le fun, le climat est excellent ! Ça, c'est gagnant ! Des profs qui ne s'aiment pas la face puis des salles de professeurs où il y a une petite clique,

il n'y en a pas de ça ici. C'est tout le monde ensemble et que je sois assis avec l'un ou avec l'autre, tout le monde s'aime. (enseignante 2, école 1)

À l'école 2, nous avons senti quelque chose de similaire. Certains ont d'ailleurs signifié le sentiment d'appartenance⁵⁹ qu'ils ressentent à l'égard de leur milieu. Dans chaque école, plusieurs ont parlé des dynamiques socioprofessionnelles de façon positive, non sans soulever quelques défis. L'analyse de nos données nous a permis de constater que certains enjeux se situent surtout au niveau de la collaboration interdisciplinaire (ex. : compréhension du rôle de chacun, partage de locaux) et du manque de ressources (humaines et matérielles) qui créent parfois certaines tensions ou frustrations. Dans le but de relever ces défis, les écoles participantes emploient différentes stratégies. Comme nous l'avons souligné précédemment, depuis son entrée en poste, le directeur de l'école 2 a cherché à consolider la cohésion de l'équipe.

De manière générale, les membres de chaque équipe-école nous ont semblé respectueux de leurs collègues. Cette observation fait écho à un des indicateurs de l'*Index for inclusion* d'Ainscow et Booth (2012) qui pointe l'importance, pour les acteurs d'un milieu scolaire qui se veut inclusif, de faire preuve de respect sans égards au sexe, à l'origine ethnique ou à l'origine sociale. En agissant ainsi, ils donnent l'exemple, une préoccupation que nous avons retrouvée chez certaines personnes : « On est des modèles pour les enfants donc, il faut que les adultes aient ce comportement-là de se respecter si on veut que les enfants nous respectent et se respectent aussi. » (psychoéducatrice, école 2) À l'école 1, nous avons remarqué que la plupart des personnes font preuve de respect envers le matériel et l'espace de leurs collègues. À la suite d'une activité parents-élèves, les participants se sont mobilisés pour ne pas laisser de déchets en arrière. Après un autre événement, nous avons remarqué que les enseignantes et quelques élèves volontaires se sont assurés de nettoyer afin que la TES ne retrouve pas son local en désordre à son retour. Lors de notre entretien avec une enseignante de l'école 1, elle nous a confié : « Ce qui fait que moi, je suis heureuse ici, c'est le fait que tout le monde s'entraide, se respecte... et que tout le monde est sur un pied d'égalité. Il y a une belle chimie, une belle entente, une belle équipe... » (enseignante 2, école 1) Le discours d'une

⁵⁹ Nous avons d'ailleurs constaté qu'ils sont plusieurs — acteurs scolaires et communautaires — à habiter le quartier ou les environs et même, dans certains cas, à y avoir grandi. Nous estimons que cela favorise leur sentiment d'appartenance.

autre participante a été semblable : « Le plus qu'on a, c'est le travail d'équipe. [...] Moi, j'aime beaucoup la clientèle, mais aussi l'équipe, la mentalité... Tu sais, on se tient et on se respecte. » (entretien de groupe des professionnelles, école 1)

L'importance accrue du travail d'équipe en contexte scolaire précaire a été soulignée dans une recherche d'Archambault et Harnois (2008). Les directions qui ont participé à l'étude ont décrit la collaboration comme étant « une condition essentielle dans les écoles en milieu défavorisé, voire une “question de survie” » (p.38). Des propos analogues ont été recueillis chez plusieurs de nos participants. Certains ont même abordé la question du travail d'équipe en termes de « valeur » qui guide leur travail au quotidien.

Seul on va plus vite, mais ensemble, on va plus loin. Si on veut qu'il y ait des choses qui restent à long terme, il faut les faire ensemble, en équipe. Pour moi, la valeur première, c'est le travail d'équipe. Que ce soit entre le personnel, que ce soit la communauté, que ce soit avec les intervenants extérieurs... Il faut travailler ensemble. Plus on va travailler ensemble, plus on va être cohérents dans ce qu'on veut à long terme. (psychoéducatrice, école 2)

Dans leurs travaux, Archambault et Harnois (2008, 2010) mettent également l'accent sur l'importance du travail collectif des enseignants. Ils soutiennent que, dans les écoles performantes en milieux défavorisés, « les enseignants travaillent en équipe à préparer, à mettre en place et à évaluer des situations d'apprentissage » (Archambault et Harnois, 2008, p.152). D'autres publications que nous avons recensées soulignent l'importance de la planification conjointe dans un milieu scolaire qui se veut inclusif (Ainscow et Miles, 2008 ; Booth et Ainscow, 2002). À l'école 1, nous avons remarqué que les enseignantes collaborent souvent. Elles s'arriment et s'entraident, en plus de partager du matériel et des connaissances. Elles travaillent ensemble dans un climat de confiance et de partage, afin de soutenir la réussite des élèves.

C'est des enseignantes qui collaborent, qui sont engagées, qui ont le désir de réussir puis qui partagent leurs bons coups. Il y a beaucoup de communion. C'est une école riche, riche, riche. J'en ai fait beaucoup d'écoles puis c'est la première fois que j'arrive dans une école où les enseignantes travaillent en équipe, main dans la main, tout le monde sur un pied d'égalité, puis que tout le monde a à cœur le succès de leurs élèves. (enseignante 2, école 1)

Lors de notre entretien, une enseignante de l'école 1 (enseignante 1, école 1) a d'ailleurs évoqué le fait que des suppléants s'avouent « impressionnés » de l'esprit d'entraide et de collaboration qui règne au sein de l'équipe enseignante.

4.3.2.2 Une collaboration interdisciplinaire, une vision et des buts communs

Nous avons vu précédemment que, dans un contexte scolaire inclusif à la diversité, en plus de la direction et des enseignants, les autres professionnels de l'équipe-école (ex. : orthopédagogues, psychologues, etc.) jouent eux aussi un rôle essentiel parce qu'ils permettent de répondre à certains besoins (Bauer et Shea, 1999 ; Ducharme, 2007). Plusieurs auteurs mettent ainsi l'accent sur l'importance de la collaboration interdisciplinaire et la volonté de comprendre les divers points de vue (Ainscow et Miles, 2008 ; Beaupré *et al.*, 2010 ; Booth et Ainscow, 2003), une préoccupation que nous avons perçue dans les milieux participant à notre recherche. En effet, dans chaque école, plusieurs corps de métiers coexistent. À l'instar d'une étude qui s'est intéressée à la gestion en milieu défavorisé (Archambault et Harnois, 2008), certains participants ont souligné l'importance de travailler en équipe multidisciplinaire dans un milieu où les besoins sont nombreux et où l'intervention vise des élèves souvent plus vulnérables que dans d'autres contextes scolaires. Tout au long de l'année, nous avons eu l'impression que le canal de communication était bien établi. À l'école 1, nous avons perçu une grande cohésion parmi les membres de l'équipe de professionnelles (orthopédagogues, orthophoniste, psychoéducatrice, psychologue, TTS/TES). Plusieurs ont affirmé que cette complicité représente une force qui leur permet de communiquer et de discuter de sujets parfois plus sensibles. Plusieurs n'ont d'ailleurs pas manqué de souligner l'importance d'assurer la pérennité des équipes-écoles, un discours qui converge avec les résultats de la recherche d'Archambault et Harnois (2008) : « Je pense qu'on est capable de faire ce qu'on fait parce qu'on a des gens qui sont ici, à temps plein, depuis longtemps. On se connaît bien donc, quand on prend en charge un enfant, on a une approche plus intégrée que dans d'autres écoles. » (entretien de groupe des professionnelles, école 1)

La présence de plusieurs corps de métiers peut ne pas toujours être perçue positivement. Des directions qui ont participé à la recherche d'Archambault et Harnois (2008) ont avoué que la diversité de professionnels et de spécialistes alourdit leur charge de travail

au quotidien. Dans le cadre de notre recherche, la plupart des personnes que nous avons rencontrées semblent, au contraire, appréhender la pléiade de corps de métier comme étant un atout. Certains ont souligné l'importance, voire la richesse, du travail d'équipe interdisciplinaire. Nos observations sur le terrain ont corroboré leurs propos. À l'école 1, les rencontres interdisciplinaires auxquelles nous avons assisté se sont toujours déroulées dans le respect et la bonne entente. Nous avons eu l'impression que l'expertise de chacun est respectée et reconnue, et que le travail d'équipe consiste à se compléter plutôt qu'à se confronter. Chaque fois que nous avons assisté à une rencontre, les échanges ont été professionnels, courtois, et l'ambiance conviviale. Nous n'avons pas perçu une hiérarchie décisionnelle étouffante et les relations semblaient horizontales. Nous avons plutôt ressenti la volonté de travailler en équipe dans cet objectif commun qui est de soutenir les élèves et de se mobiliser pour répondre à leurs besoins. Pendant l'élaboration des plans d'intervention, plutôt que d'imposer une vision, la direction ou les professionnelles sollicitent l'avis des enseignantes qu'elles savent être des témoins privilégiés de l'expérience scolaire des élèves.

La psychoéducatrice, la TTS, l'orthopédagogue et l'orthophoniste, ce sont les professionnelles avec qui j'ai beaucoup de contacts et c'est toujours une relation professionnelle et respectueuse. [...] Tu sais, quand les professionnels disent quelque chose, je peux donner mon opinion. La majorité est ouverte à discuter et à reconnaître la compétence d'autres personnes. (enseignante 7, école 1)

En principe, la collaboration interdisciplinaire permet de se nourrir de l'expérience et de l'expertise des collègues afin de soutenir la réussite des élèves (Loreman et *al.*, 2010). Lors d'un séjour ethnographique, la psychoéducatrice de l'école 2 a raconté à l'équipe de direction comment elle s'y est prise pour qu'une rencontre avec un parent qui s'annonçait houleuse se déroule harmonieusement. À plusieurs reprises, nous avons senti que cette professionnelle tentait d'outiller ses collègues et qu'elle cherchait, elle aussi, à se nourrir de leurs savoirs. Le directeur de l'école 2, quant à lui, nous a confié qu'il profite de l'expertise de nombreux professionnels (psychoéducatrice, TES, psychologue, etc.) pour apprendre leurs « façons de faire ». À l'école 1, une enseignante a, elle aussi, déclaré quelque chose de similaire : « J'ai étudié pour enseigner, mais certains trucs, c'est l'expérience. Je remercie toutes les personnes qui ont été sur mon chemin de m'avoir

apporté ces informations-là, ce qui fait que maintenant, je suis plus expérimentée et outillée pour aider les enfants. » (enseignante 1, école 1)

Selon certains auteurs, lorsque différents corps de métier se côtoient, il est essentiel de définir les rôles de chacun afin de favoriser la collaboration interdisciplinaire (Beaupré et *al.*, 2010 ; Loreman et *al.*, 2010). Beaupré et *al.* (2010) suggèrent aux acteurs d'un milieu scolaire qui se veut inclusif de s'attarder à comprendre le mandat de leurs collègues afin de prendre en compte leur opinion et leur expertise. Les auteurs estiment que c'est à la direction qu'il revient de s'assurer de définir et de distinguer les rôles de chacun, en plus de les faire respecter, un discours qui s'inscrit dans la même logique que certains propos que nous avons recueillis sur le terrain. Selon la directrice de l'école 1, une des conditions gagnantes de la cohésion dans l'équipe est la définition claire du mandat ainsi que des zones d'intervention des différents intervenants. À l'école 2, la psychoéducatrice a elle aussi signalé l'importance de bien connaître le rôle des différents acteurs de l'école afin d'offrir aux élèves le soutien dont ils ont besoin pour réussir et se sentir bien. De plus, elle se donne le mandat de rapprocher les membres du personnel et de les impliquer dans différents projets afin qu'ils se sentent concernés au même titre que tout le monde dans l'équipe, une initiative que nous identifions comme étant inclusive. Comme le fait le directeur, elle crée des projets pour que les élèves puissent travailler avec le concierge. Elle estime qu'il faut tout faire pour ne négliger aucun membre de l'équipe et que tout le monde se sente important.

Dans le cadre de notre recherche, les directions ont aussi souligné l'importance d'entretenir une vision commune et de travailler vers les mêmes objectifs. Ils estiment que, en plus de soutenir la réussite des élèves et la relation avec les parents, le développement d'une vision d'intervention commune soutient la qualité du climat socioprofessionnel : « Agir tout le monde dans le même sens, c'est important. Ça prend le capitaine qui est en avant, la direction, mais en même temps, ça prend tout le monde qui rame dans le même sens parce que sinon, on n'y arrivera pas. » (directeur, école 2) Selon Archambault et Harnois (2008, 2010), les études qui se sont penchées sur les caractéristiques d'écoles en milieu défavorisé qui réussissent à déjouer les pronostics défavorables mettent de l'avant l'importance d'une vision d'éducation claire articulée

autour de buts communs. Ils écrivent que « dans une école performante, la direction a une vision éducative étoffée, qu'elle a présentée et discutée avec l'équipe-école, et qu'elle exprime régulièrement » (Archambault et Harnois, 2008, p.151). En outre, cette vision tient compte des différences et en est respectueuse. D'autres auteurs qui se sont intéressés plus précisément au paradigme de l'éducation inclusive ont, eux aussi, révélé l'importance, pour l'ensemble des praticiens, d'être mobilisés autour d'un agenda et d'un langage collectifs qui guident leur pratique (Ainscow et Miles, 2008 ; Ainscow et Sandill, 2010 ; Ducharme, 2007 ; Potvin, 2013, 2014).

4.3.2.3 Le désir de comprendre les enjeux du milieu et de les faire connaître à ses collègues

Dans les deux écoles participantes, en plus des directions, nous avons remarqué que plusieurs intervenants sont aux faits des enjeux du milieu et qu'ils savent s'adapter aux défis qu'ils suscitent. En contexte de diversité, les membres du personnel scolaire sont appelés à acquérir des compétences en matière de pluralisme et à se doter d'autres connaissances afin de comprendre les besoins du milieu et pour être en mesure d'ajuster leurs pratiques et d'agir en fonction de ceux-ci (Bouchamma, 2009a ; Mc Andrew et *al.*, 2015). Nous avons déjà souligné à plusieurs reprises qu'en contexte inclusif à la diversité, les membres de l'équipe-école qui souhaitent soutenir la réussite de l'ensemble des apprenants sont invités à entretenir des attitudes positives à l'égard de l'altérité, en plus de s'assurer de développer des compétences interculturelles (Ainscow et Miles, 2008 ; Loreman et *al.*, 2010) et de connaître différents enjeux relatifs aux inégalités (Potvin, 2013). Dans les écoles participantes, nous avons recensé des pratiques et des propos en ce sens. Lors des entretiens formels, plusieurs de nos interlocuteurs ont mis l'accent sur l'importance de bien connaître le milieu qui les entoure ainsi que les défis auxquels font face les élèves pour mieux comprendre les difficultés qu'ils vivent. Les professionnelles de l'école 1 ont également souligné l'importance d'en tenir compte lors de leurs interventions. Pour elles, il faut comprendre de quel contexte les enfants sont issus pour ne pas nécessairement les « pathologiser » d'emblée. Les directrices adjointes de chaque école ont, quant à elles, souligné le fait que la plupart des intervenants sont au courant des enjeux du milieu et qu'ils savent y répondre rapidement en cas de besoin.

Il y a de la pauvreté, mais ici, les gens se mobilisent rapidement parce que c'est rendu organisé. Ça fait partie du roulement, de la routine. [...] Je dirais que les enseignants, ici, sont très conscients qu'ils travaillent avec des petits qui ne partent pas nécessairement avec tous les acquis qu'ils devraient avoir. Donc, ils sentent vraiment la responsabilité très fort. (directrice adjointe, école 1)

Quand l'hiver ou l'automne arrivent et qu'on voit qu'il y a des enfants qui ne sont pas bien habillés, rapidement les enseignants vont poser des questions aux enfants : « Est-ce que t'as un autre manteau à la maison ? » « Est-ce que papa ou maman prévoit en acheter un ? » Ils vont communiquer avec les parents. Ici, dans l'école, on va essayer de trouver des choses pour habiller les enfants. (directrice adjointe, école 2)

Selon Manço (2015), dans un milieu scolaire inclusif, les acteurs plus sensibilisés et formés aux questions qui touchent l'hétérogénéité des besoins chez les élèves peuvent influencer leurs collègues moins motivés ou dont les connaissances sont moindres à cet égard. À l'instar des directions, nous avons remarqué que des membres du personnel de chaque école se donnent le mandat d'informer leurs collègues et de susciter l'empathie. Des professionnelles de l'école 1 nous ont expliqué qu'elles se font un devoir de rappeler, de temps en temps, que le bilinguisme ne représente pas un handicap. À l'école 2, nous avons remarqué que la psychoéducatrice s'affaire elle aussi à discuter avec ses collègues de divers enjeux liés au public scolaire.

C'est d'aider les enseignants à comprendre un univers qui est différent du leur : leur éducation, leur immigration, leurs complications... [...] Quand tu viens nommer des éléments comme ça, l'enseignant qui a une bonne volonté peut mieux comprendre puis s'ajuster et essayer d'aider plutôt que d'être fâché parce qu'ils comprennent mieux la dynamique. (psychoéducatrice, école 2)

Au cours de l'année, la psychoéducatrice de l'école 2 a présenté un film à ses collègues pour susciter une réflexion à l'égard de la diversité. Cette initiative, appuyée par la direction, visait également à renforcer le sentiment de cohésion et d'appartenance à l'équipe parmi laquelle le pluralisme est aussi présent, ce qui constitue également une préoccupation au cœur des principes de l'éducation inclusive (Booth et Ainscow, 2002 ; Bélanger, 2010 ; Potvin, 2013).

4.3.3 L'impact perçu des pratiques enseignantes et professionnelles sur la réussite éducative des élèves

Les personnes que nous avons côtoyées dans les écoles participantes perçoivent divers impacts des pratiques enseignantes et professionnelles dans lesquelles ils s'engagent sur la réussite éducative des élèves. Dans les prochaines sections, nous en recensons quelques uns.

4.3.3.1 Un climat qui soutient la réussite éducative

La qualité du climat d'une école permet de favoriser une expérience scolaire agréable pour les élèves qui la fréquentent. Plusieurs auteurs soulignent l'importance d'offrir un milieu accueillant et chaleureux (Archambault et Harnois, 2008 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Mc Andrew et Audet, 2013). Or, il semble qu'il soit d'autant plus important de s'attarder à cet aspect dans un milieu scolaire qui accueille un public touché par des enjeux liés à l'immigration récente ou à la précarité financière. Pour soutenir les élèves qui sont vulnérables et faire une différence, la qualité du climat général de l'école est donc essentielle (Cefai, 2007 ; Cyrulnik, 2007 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; LeBlanc, 2007 ; Mc Andrew et *al.*, 2015). Selon Archambault et Harnois (2008, p.151), une école dite « performante », en milieu défavorisé se décline comme étant

Un milieu accueillant pour les élèves, pour le personnel, pour les parents, pour la communauté, milieu qui veille aux besoins et au bien-être de chacun. Non seulement la direction est-elle accueillante, mais le personnel de soutien (particulièrement le personnel de secrétariat), les enseignants et les autres professionnels, le sont aussi. L'accueil est un des lieux privilégiés de l'expression du respect des différences. Dans un tel milieu, les élèves, le personnel et les parents se sentent en sécurité, et sentent que l'on s'occupe d'eux.

À notre arrivée dans les écoles participantes, nous nous sommes immédiatement attardée à leur apparence générale. Nous cherchions à vérifier si ces établissements (hall, corridors, etc.), de manière subjective, étaient accueillants et reflétaient la diversité, des caractéristiques associées aux milieux scolaires inclusifs (Booth et Ainscow, 2002). Dès le départ, nous avons été à même de constater qu'il s'agit d'endroits bien entretenus. Dans les classes, il y a du soleil, de la couleur, de la vie... Les enfants, selon une enseignante de l'école 1, adorent faire pousser des choses devant les grandes fenêtres de sa classe : des tomates, des épinards, des plantes, etc. Une autre nous a confié qu'elle n'a

jamais vu un aussi beau gymnase ailleurs. Même le sous-sol, que nous avons imaginé froid et gris, ne l'est pas du tout. Dans chaque école, nous avons remarqué que les concierges s'affairent à maintenir la propreté, un défi qu'ils savent relever puisque dès le début de notre collecte de données, nous avons noté la propreté des lieux. Dans leur cour respective, il y a des arbres, des modules de jeux ; nous avons également été à même de constater que peu de déchets se retrouvent sur le sol. Une enseignante de l'école 1 nous a dit que, parmi tous les établissements dans lesquels elle a travaillé au cours de sa carrière, celui-ci est assurément le mieux entretenu.

Dans chaque école, les corridors sont décorés avec des photos d'élèves, des tableaux d'honneur, des dessins, des bricolages, des projets, des mots d'encouragement des parents, etc., un peu à l'image des écoles primaires en général, nous présumons. Il y a plusieurs banderoles à l'effigie du programme *Vers le Pacifique*⁶⁰ dans les différents bâtiments. Les murs de l'école 2 sont également tapissés d'affiches qui visent la lutte contre le racisme, la discrimination et l'homophobie. Une télévision transmet des messages contre l'intimidation et d'autres font la promotion du code de vie. En arpentant les corridors, nous avons noté la présence d'affiches visant à promouvoir le « vivre ensemble » et le pluralisme, ainsi que le passage du primaire au secondaire. À l'école 2, une pièce d'art promouvant la diversité du milieu trône dans le hall d'entrée, en plus de différents projets d'élèves qui mettent en valeur leurs diverses origines et langues maternelles. Nous avons également remarqué que, dans une classe, le plafond est tapissé d'une murale sur laquelle on a représenté une terre encerclée d'enfants de différentes origines. À l'école 1, la diversité ethnoculturelle est surtout représentée dans les pictogrammes et les photos d'enfants affichés un peu partout. Les corridors des deux écoles sont également tapissés de projets d'élèves en lien avec la diversité : « Mon pays d'origine », « Ma religion », un projet pour le mois de l'histoire des Noirs, etc. Aussi, des messages inspirants arborent les murs des corridors.

En plus du climat « physique » de chaque école, plusieurs estiment que la qualité du climat socioprofessionnel génère des impacts positifs sur les élèves qui, de par leur vécu, ont parfois besoin de se sentir en sécurité et encadrés davantage que dans d'autres

⁶⁰ <http://institutpacifique.com/>

milieux scolaires. Le public scolaire bénéficie ainsi de la collaboration et de la cohésion qui existe entre les différents intervenants.

Moi, je pense qu'une équipe heureuse fait des élèves heureux. Ils le sentent qu'on travaille ensemble et qu'on est complice, qu'on se parle. Ils le sentent et ils en ont besoin. Ils se rendent compte qu'il y a une belle complicité dans l'équipe. C'est le sentiment d'être en sécurité. (directeur, école 2)

Ils voient qu'on est ensemble puis qu'on a le même discours... qu'on s'entraide, qu'on a du plaisir à être ici. Donc, je pense que ça transparaît dans nos interventions et que ça a un impact sur eux. (enseignante 2, école 2)

Le climat de l'école aide également, selon certains, à développer un sentiment d'appartenance chez les enfants, une préoccupation nécessaire dans un milieu où les élèves sont issus de contextes familiaux parfois instables. À l'école 2, la psychoéducatrice a indiqué que, pour elle, travailler en équipe permet de faire face aux nombreux imprévus. Aux dires de certains, collaborer permet également de mieux soutenir les élèves parce que cela permet un partage d'informations essentielles pour répondre à leurs besoins : « Il y a des choses qu'on a besoin de savoir comme : dans la famille, qu'est-ce qui se passe ? [...] On a une meilleure vision d'ensemble de ce qui se passe chez l'élève avec l'ensemble des personnes qui nous aident, avec les professionnels. » (enseignant 1, école 2) Collaborer et travailler en équipe permet ainsi de mieux soutenir les élèves et d'établir des relations avec les familles parce que l'école est informée de ce qui s'y passe et peut intervenir. Des enseignants semblent d'ailleurs apprécier le « pont » que bâtissent certains de leurs collègues avec les familles (ex. : psychoéducatrice, TTS et autres). À l'école 1, la présence d'une technicienne en travail social semble très appréciée en ce qui a trait au rapprochement et à la collaboration école-familles.

4.3.3.2 La volonté de s'intéresser au vécu des élèves et de créer des liens de confiance pour répondre à leurs besoins

Lorsqu'ils sont à l'école, les enfants vivent beaucoup plus que des apprentissages ; il s'agit d'un milieu de vie. Selon l'UNESCO (2009, p. 32), « rendre l'école plus inclusive et favoriser l'apprentissage de l'élève exige de porter attention autant à la dimension affective de la vie de l'enfant qu'à ses acquis d'apprentissage dans le domaine cognitif ». Plusieurs recherches ont révélé l'importance de s'intéresser au vécu des apprenants et de

créer des liens, surtout avec ceux qui vivent ou qui ont vécu des situations qui les rendent vulnérables à l'échec pour mieux les soutenir. Les résultats de la recherche de Kamanzi et *al.* (2007) ont mis en lumière l'importance de l'attention et du soutien comme facteurs de réussite potentiels en milieu scolaire défavorisé. Rachédi et Vatz Laaroussi (2016), quant à elles, se sont intéressées aux élèves issus de l'immigration. Elles soutiennent que la connaissance et la compréhension des parcours migratoires permettent souvent de mieux intervenir auprès d'eux et de soutenir leur expérience scolaire. Kanouté et *al.* (2008, p.284) tiennent un discours similaire. Elles estiment qu'il est « important pour l'enseignant de cerner les enjeux de la dynamique migratoire, afin de comprendre certaines particularités dans le cheminement de l'élève immigrant vers la réussite scolaire ». D'autres auteurs arguent que, en contexte de diversité, l'ouverture des différents intervenants ainsi que leur volonté de connaître le vécu des élèves permet de favoriser un sentiment de sécurité et d'appartenance (Evans, 2007a ; Gosselin-Gagné, 2012 ; TCRI, 2016). Dans le cadre d'une recherche en milieu scolaire pluriethnique et défavorisé (Gosselin-Gagné, 2012), des élèves ont témoigné du fait qu'ils apprécient pouvoir se confier à leur enseignant lorsqu'ils en ressentent le besoin. Des chercheurs qui se sont penchés plus particulièrement sur le paradigme de l'école inclusive adhèrent à une vision semblable. Ainscow et Miles (2008, p.24) suggèrent aux intervenants d'être curieux de la réalité des élèves et de tenir compte de « leurs identités et de leur environnement familial », afin d'être outillés pour répondre à leurs besoins. Lors de notre passage sur le terrain, nous avons remarqué une volonté, chez différents intervenants, de s'intéresser à ce que les familles vivent en dehors de l'école. Comme il a été mentionné à plusieurs reprises, il est vrai que les élèves du milieu sont nombreux à cumuler des vulnérabilités socioscolaires. Les divers intervenants en sont conscients et cherchent à savoir ce qui se passe dans les milieux familiaux pour pouvoir leur venir en aide. Selon Booth et Ainscow (2002), les écoles inclusives connaissent et soulignent les événements importants (ex. : naissances, décès) ; les acteurs reçoivent ainsi du soutien lorsqu'ils vivent des situations difficiles. Ils estiment qu'il faut leur poser des questions et les observer pour mieux comprendre ce qu'ils vivent en dehors de l'école : difficultés financières, monoparentalité, négligence, violence, etc. Ils cherchent ainsi à les connaître et à cibler leurs besoins pour les soutenir.

De les observer et de les connaître, c'est très important. C'est important de savoir un peu ce qui se passe dans leur vie et de les questionner. [...] Quand ça vient toucher le bien-être de l'enfant, s'il y'a quelque chose qui n'est pas correct, je pense que c'est important de le savoir. (enseignante 5, école 1)

Des fois, un enfant qui a faim, qui a une petite blessure... Si je ne m'occupe pas de ça, je n'aurai pas leur attention. C'est important que je prenne le temps de m'arrêter et de porter attention à ça. Ils sont petits, ils ont besoin de sentir qu'on est à leur écoute pour les sécuriser. (enseignante 6, école 1)

Lors de notre entretien formel, une mère a souligné le fait qu'elle apprécie que l'école soit à l'affût d'événements vécus par ses enfants (ex. : divorce des parents) pour soutenir leur expérience socioscolaire et qu'elle s'assure de faire les suivis nécessaires.

Il y a eu un moment où mon fils se retirait. Il n'allait plus vers les autres, il s'isolait. Ils l'ont observé, ils m'ont rendu compte et après, ils m'ont dit qu'ils allaient continuer à observer de près. Après, ça s'est bien passé donc, c'est pour dire qu'ils sont vraiment alertes et à l'affût. Pourtant, ce n'est pas moi qui leur ai proposé ça. C'est juste qu'ils savent que c'est mieux de regarder de près pour détecter quelque chose et trouver la solution le plus vite possible. (parent 2)

Selon la directrice de l'école 1, dans un milieu où les vulnérabilités se cumulent chez certains élèves, l'observation permet souvent d'agir en prévention plutôt qu'en réaction aux problèmes qui surviennent. Pour d'autres intervenants, cela permet de mettre en lumière le soutien dont ils disposent pour faire leurs devoirs et de leur offrir des services en conséquence. Comme nous l'avons souligné précédemment, une éducation inclusive vise à s'adapter aux élèves et à répondre à leurs besoins. Lorsque des enseignants se rendent compte que certains ne reçoivent pas le soutien nécessaire à la maison pour réaliser les devoirs, ils s'adaptent en modifiant leurs attentes (Booth et Ainscow, 2002). Tout au long de l'année, plusieurs ont également mis l'accent sur l'importance de s'intéresser au parcours migratoire des élèves récemment immigrés, surtout lorsqu'ils sentent qu'ils éprouvent des difficultés d'adaptation ou de comportement. Une enseignante de l'école 1 a émis des réserves face à la tentation de diagnostiquer des troubles en faisant fi du parcours migratoire. Elle a prétendu qu'un élève traumatisé présente parfois des symptômes qui s'apparentent à un TDAH. Ce constat a également été mis en lumière par les travaux de Papazian-Zohrabian (2013) qui révèlent que certains enfants endeuillés ou traumatisés sont agités et éprouvent de la difficulté à se concentrer.

Si je retrouve un enfant qui a vécu la guerre souvent caché parce qu'il entend des bruits, ce n'est pas nécessairement qu'il a un trouble de comportement. Il ne faut pas sonner l'alarme tout de suite. Il faut vraiment aller voir le passé de l'enfant. J'en avais un en sixième année qui venait juste d'arriver. Il avait vu ses parents morts. Cet enfant-là, il frappait tout le monde. De lui donner toujours des fiches bleues sans essayer de comprendre d'où il vient, ça ne règle rien. Donc, c'est important d'aller voir le passé, de poser des questions, puis d'essayer d'aller chercher tous les facteurs de risque. (enseignante 3, école 1)

L'importance qu'accorde chaque école à connaître les élèves a été « confirmée » par nos observations. Tout au long de l'année, nous avons été à même de constater à quel point différents intervenants — qu'il s'agisse de la direction, des enseignants, des professionnels et des autres professionnels comme les secrétaires et les concierges — connaissent le vécu antérieur et actuel des enfants. Quand ils les croisent dans les corridors, ils connaissent leur nom et sont en mesure de demander des nouvelles de leur famille. Lorsqu'une petite fille est venue s'inscrire à l'école, l'orthopédagogue l'a tout de suite associée à une ancienne élève : « Je connais ta sœur. Elle est venue à l'école ici il y a deux ans. » (extrait du journal, 4 février 2016) Ils connaissent également leurs difficultés, leurs besoins et les impacts occasionnés sur leur vécu socioscolaire. Notre passage dans les écoles nous a permis de noter plusieurs pratiques qui permettent de connaître le vécu des élèves. Une enseignante de l'école 1 affirme que, chaque matin, elle observe les enfants afin d'en apprendre davantage sur eux. Une autre avoue qu'elle profite de certains moments pour écouter les conversations.

Quand on a des périodes d'arts où c'est plus libre, on entend tous les commentaires sur toutes sortes de sujets. C'est là que je découvre mes élèves puis que je me dis « ah, il vit ça à la maison » ou « il pense ça ». Ils vont vraiment s'exprimer, librement, entre eux. (enseignante 6, école 1)

À l'école 1, nous avons assisté à une rencontre informelle au cours de laquelle on discutait d'un garçon plus turbulent qu'à l'accoutumée. La psychoéducatrice et l'orthopédagogue se sont alors engagées à étudier la situation familiale de l'enfant afin de comprendre si son état d'agitation était dû à quelque chose qu'il vivait en dehors de l'école. À un autre moment, nous avons noté que l'équipe cherchait le moyen de soutenir une élève qui éprouvait des difficultés en classe. Nous avons alors constaté que tous étaient au courant que sa maman était sur le point d'accoucher et que cette situation

semblait affecter l'enfant. On proposait alors un accompagnement plus étroit afin de le soutenir. En ce qui a trait au vécu des élèves en dehors de l'école, certaines personnes ont d'ailleurs souligné l'importance de partager les informations parmi l'équipe, pas par curiosité, mais pour mieux intervenir. Il n'est donc pas question de tout divulguer sans réfléchir : « Tu n'es pas obligé de donner tout le contenu, mais de dire : “Le petit, il vit quelque chose de difficile à la maison. Ça ne va pas du tout ! Si tu pouvais être un petit peu plus près de lui, ça serait bien. Sa maman est malade.” Tu n'es pas obligé de rentrer dans les détails. » (psychoéducatrice, école 2)

Notre collecte de données nous a également permis de recenser des pratiques plus formelles, dans les écoles participantes, qui permettent de suivre les élèves de près et d'intervenir rapidement. Différents intervenants se rencontrent fréquemment afin de dépister leurs besoins, de faire de la prévention et d'offrir les services pertinents, une pratique que certains estiment comme étant particulièrement importante dans un contexte scolaire. À l'école 1, nous avons eu l'opportunité d'assister à plusieurs de ces rencontres multidisciplinaires au cours desquelles divers intervenants se réunissent pour répondre aux besoins d'élèves qui éprouvent des difficultés à différents niveaux : affectif, comportemental, familial, d'apprentissage, etc. Au début de l'année, nous avons participé à une rencontre qui visait à accompagner un enfant qui éprouvait des difficultés socioscolaires. L'équipe s'est alors donnée comme mission d'étudier toutes les avenues possibles. On a également offert à l'enseignante que l'élève soit accompagné d'une TES en classe pour lui prêter main-forte et le retirer le moins souvent lorsqu'il est turbulent. Nous avons remarqué que, lors de ces rencontres multidisciplinaires, les différents professionnels viennent accompagnés de dossiers étoffés. Ils remplissent des anamnèses afin de dresser le portrait d'élèves en difficulté et de les suivre de près. D'après la psychoéducatrice de l'école 1, en contexte de diversité, il peut être fort utile de consigner des renseignements comme la date à laquelle l'enfant est arrivé au Québec. L'anamnèse est également un bon prétexte, à son avis, pour entrer en contact avec les parents afin d'en apprendre davantage sur l'élève et créer des liens. En aucun cas, nous n'avons senti que ces dossiers servaient à étiqueter les enfants pour les stigmatiser ; ils semblent plutôt permettre de garder un maximum de traces écrites afin de répondre aux besoins de ceux qui éprouvent des difficultés.

En plus de s'intéresser au vécu des élèves, nous avons remarqué que des intervenants cherchent à créer un lien avec eux. Ces propos convergent avec les informations recueillies lors des entretiens formels. En effet, plusieurs participants ont souligné qu'ils estiment important de créer des liens de confiance avec les élèves, une préoccupation au cœur d'une éducation qui se veut inclusive (Ainscow et Miles, 2008). Pour certains, cet aspect est d'autant plus important lorsqu'on travaille en contexte pluriethnique et défavorisé. Lors de notre entretien formel, le directeur de l'école 2 a rappelé que plusieurs élèves du milieu font preuve de résilience face à l'adversité, mais qu'il ne faut pas oublier qu'ils vivent également de la « détresse ». Il est donc essentiel, pour lui, de créer des liens pour mieux les soutenir. La directrice de l'école 1, quant à elle, a souligné l'importance d'intervenir de manière « individuelle », en fonction du vécu des élèves et de leur famille (ex. : le bagage linguistique, culturel, etc.). À l'école 1, une enseignante de première année a évoqué les difficultés d'adaptation d'un élève réfugié. En classe, il se cachait sous son pupitre et semblait terrifié. Dans l'espoir de créer un lien avec lui, elle s'est rendue à son domicile afin de l'appivoiser et d'apprendre à mieux le connaître. Elle estime que, dans ce cas précis, cette intervention a favorisé l'adaptation de l'enfant. Nous avons noté que, parfois, les liens qui ont été développés sont si forts que des enseignants suivent leurs élèves d'une classe à l'autre parce qu'ils ont l'impression que cela fait une différence.

Mes élèves, c'est toujours mes élèves. J'aime ça garder le lien. Des fois, j'ai des appels ou des messages et les parents me disent : « Il s'ennuie de vous. » Ça fait que je traverse à l'autre pavillon puis je vais les voir. [...] En début d'année, je regarde la liste et je vais voir où sont mes élèves et je vais aller voir le prof de ceux qui ont des problèmes particuliers. Je l'écris, mais pour moi, c'est important qu'ils le sachent aussi, verbalement. (enseignante 3, école 1)

D'autres acteurs semblent, eux aussi, développer des liens avec les enfants. À l'école 1, des dessins à l'attention de la secrétaire ont retenu notre attention parce que nous sentons qu'ils représentent l'esprit de famille qui semble régner. On pouvait y lire des messages comme : « Je t'aime parce que tu prends soin de nous. » « Vous êtes plus comme une maman pour nous ». Du côté du personnel d'entretien, nous avons fait le même constat : des liens se tissent avec certains élèves. Le concierge du premier bâtiment, que tous les enfants saluent, pense que les élèves l'aiment bien. Nous avons également été témoin

d'une initiative qui a attiré notre attention. Des intervenants souhaitaient offrir à un élève turbulent la possibilité d'accomplir quelques tâches pour tenter de le valoriser plutôt que de le punir. Ce faisant, ils ont sollicité la participation du concierge afin qu'il serve de « mentor » auprès de lui (l'expérience avait déjà fonctionné avec un autre élève). Le concierge a acquiescé à la demande en soulignant que l'enfant, peut-être affecté par l'absence de son père, pourrait bénéficier d'un lien avec une figure masculine. Nous avouons que nous avons été un peu étonnée du fait que cet adulte, qui n'est pas l'enseignant ou un intervenant psychosocial, connaisse le vécu personnel de cet élève. Nous pensons que cela est révélateur de la volonté des membres de l'équipe d'assurer le bien-être des enfants de l'école.

4.3.3.3 L'importance de promouvoir les besoins de base et le sentiment de sécurité des élèves pour soutenir leur bien-être et les disposer aux apprentissages

Le travail en contexte scolaire pluriethnique et défavorisé comporte certains aspects particuliers mis en lumière par des recherches. Archambault et Harnois (2008) soulignent, par exemple, l'importance de répondre aux besoins primaires d'élèves issus de milieux précaires. À l'image de la théorie de Maslow (1943), il existe ainsi des préalables auxquels il faut s'attarder avant de penser à la question des apprentissages dans certaines écoles. Nous avons remarqué qu'il s'agit d'une grande préoccupation pour les praticiens des milieux scolaires qui ont participé à notre recherche. Nous avons effectivement noté la présence d'initiatives dont l'objectif est de subvenir plus spécialement aux besoins de base des élèves pour favoriser leur bien-être et les disposer à apprendre. On n'hésite pas à fournir de la nourriture ou des vêtements, à peu de frais ou gratuitement. Plusieurs ressources matérielles sont fournies par des organismes (nous en reparlerons plus loin), mais les écoles participantes ont également développé des initiatives plus locales. À l'école 2, plusieurs intervenants ont souligné l'implication d'une enseignante auprès des élèves⁶¹. En plus d'être impliquée dans différents comités, elle s'engage à subvenir à certains besoins en offrant des repas, des vêtements ou en vendant du matériel. Dans les deux écoles, on cherche parfois à remédier au manque de ressources financières des familles en offrant de payer l'accès de certains enfants à des

⁶¹ Cette enseignante est également impliquée au niveau du jardin communautaire de l'école, du projet de compostage, etc.

services ou de réduire le montant des factures. À l'école 2, la directrice adjointe a expliqué qu'on offre le service du dîner à une élève dont les parents n'ont pas les moyens parce qu'on souhaite l'encadrer en la gardant dans l'enceinte de l'école sur l'heure du midi. Ces initiatives qui visent à répondre à certains besoins primaires sont des pratiques qui soutiennent l'équité puisqu'elles permettent de réduire certains écarts en donnant l'accès à des ressources dont les élèves ont besoin pour réussir. Les préoccupations d'équité, comme nous l'avons souligné au chapitre du cadre théorique, sont au cœur des préoccupations d'une éducation qui se veut inclusive (Barton, 2010 ; Mittler, 2000 ; Potvin, 2013 ; UNESCO, 2008).

On a toujours du fromage, des céréales... des choses comme ça qu'on peut donner aux enfants parce que ça arrive souvent que les enfants disent « j'ai oublié mon lunch », mais dans le fond, à la fin du mois, peut-être que maman a plus de misère à arriver. (service de garde, école 2)

La plupart des enseignants vont donner des petites choses à manger. J'ai un élève qui lui manquait un manteau d'hiver. Y'a une enseignante qui avait un manteau qui pouvait lui faire et elle lui a donné. Ils ne viennent pas toujours nous le dire, mais ils donnent beaucoup de nourriture, de vêtements, de temps... (directrice adjointe, école 2)

Se sentir bien et en sécurité à l'école permet de soutenir la réussite. Il s'agit d'un besoin auquel il semble d'autant plus important de s'attarder dans certains contextes éducatifs. Archambault et Harnois (2008) indiquent qu'en milieu scolaire défavorisé, les écoles dites « performantes », soit celles qui réussissent à déjouer les pronostics défavorables, ont le souci d'offrir un environnement sécuritaire. À la lumière de plusieurs recherches qu'ils ont recensées, Mc Andrew et *al.* (2015) soulignent, quant à eux, l'importance d'offrir aux jeunes issus de l'immigration un environnement scolaire dont le climat est sécuritaire. Une école inclusive est ainsi appelée à soutenir le sentiment de sécurité des élèves afin de favoriser leurs apprentissages, tenant compte du fait qu'ils sont parfois issus de contextes difficiles (UNESCO, 2009). Dans les milieux étudiés, nous avons remarqué que beaucoup d'attention était portée à cet effet. À l'école 1, plusieurs enseignantes ont évoqué l'importance d'adopter une gestion de classe sécurisante et des routines en présence d'élèves dont le vécu les rend plus vulnérables face aux incertitudes. À l'école 2, le discours entourant l'importance de la sécurité a été omniprésent tout au long de la collecte de données ; cet aspect fait d'ailleurs partie du projet éducatif. Dans

cette école, de grands efforts ont été déployés afin de créer un environnement sécurisant, répondant ainsi à une problématique de violence qui a sévi auparavant. Certaines personnes que nous avons côtoyées ont affirmé qu'à un moment, les tensions étaient si vives que des adultes se sentaient intimidés par des élèves et craignaient d'intervenir auprès de ceux-ci. La directrice adjointe a évoqué l'anecdote d'élèves entourant et secouant une voiture de police afin d'illustrer ses propos. Elle a également mentionné le fait que, à son arrivée, pratiquement toutes les récréations se terminaient par des attroupements et des bagarres. Un sondage avait d'ailleurs révélé qu'un grand nombre d'élèves ne se sentaient pas en sécurité à l'école ; plusieurs jeunes tenaient le même discours informellement. Depuis son arrivée, l'équipe de direction a senti l'urgence d'agir. Selon certains témoignages, il semble que la situation se soit grandement améliorée et qu'il y ait beaucoup moins de problèmes qu'auparavant. La directrice adjointe nous a révélé qu'à son arrivée, elle ne pouvait jamais travailler dans son bureau parce qu'elle devait constamment intervenir. Le directeur, quant à lui, nous a confié que dans une classe DGA, il y avait eu des cas de strangulation et de mutilation alors que cette année-là, rien de tel ne s'était produit. Plusieurs estiment que les efforts déployés au cours des dernières années ont permis de réduire le nombre d'incidents violents : « On est dans la bonne voie. Il y a eu une diminution marquée de la violence, de l'intimidation, du manque de respect. [...] Je pense qu'on est en train d'y arriver parce qu'on bâtit un climat sécuritaire où les gens se sentent bien, tant les adultes que les élèves. » (directeur, école 2) Plusieurs sont d'avis que l'approche moins punitive instaurée au cours des dernières années aurait des effets positifs sur le comportement des jeunes. Nous avons remarqué quelques événements en ce sens. Par exemple, lorsqu'une dispute a éclaté à la récréation, le directeur s'est immédiatement dirigé vers le groupe. Il a calmement discuté avec les jeunes qui ont aussitôt arrêté la bagarre. Nous avons alors remarqué le respect qu'ils semblaient accorder à cet adulte qui s'adressait à eux sans les menacer de quoi que ce soit.

Tout au long de l'année, nous avons noté les efforts déployés afin de promouvoir la sécurité et le bien-être de tous. Lors de la semaine de la prévention contre la violence et l'intimidation, à l'école 2, nous avons participé à une marche dans le quartier au cours de laquelle des slogans pacifistes étaient scandés. Nous avons aussi remarqué que, comme

toutes les écoles, un protocole contre l'intimidation a été mis en place, mais qu'on met aussi l'accent sur l'importance de dénoncer les gestes liés à l'intimidation, au racisme ou au sexisme, et sur le fait qu'on ne tolère pas de telles situations. Notre passage sur le terrain nous a permis d'observer quelques incidents qui confirment ces propos. Lorsque deux élèves se sont retrouvés dans le bureau du directeur pour gérer un conflit, celui-ci a profité de l'occasion pour leur rappeler qu'ils doivent dénoncer leur agresseur en cas de violence physique ou psychologique. À un autre moment, un élève avait été chahuté un peu plus tôt. Après les faits, le directeur est allé le rencontrer en classe pour s'assurer qu'il allait bien. Pendant l'année scolaire, nous avons remarqué d'autres initiatives qui visent à assurer la sécurité et le bien-être des élèves. À l'école 2, les intervenants portent des dossards en dehors des murs de l'école afin que les élèves puissent les repérer le plus rapidement possible en cas de besoin. Ils portent également un walkie-talkie qui leur permet d'être en contact rapidement, les uns avec les autres. Cette pratique a d'ailleurs été saluée par certaines personnes avec lesquelles nous avons discuté. Aussi, des membres du service de garde ont été formés afin d'être plus outillés en cas de conflits lors des récréations.

Au-delà de la préoccupation pour la sécurité dans l'enceinte de l'école, nous avons également noté que dans les deux milieux participants, on cherche à mettre en place les moyens pour l'assurer en dehors de celle-ci. Certains jugent le chemin de l'école dangereux pour différentes raisons (ex. : criminalité, routes à traverser, etc.). Dans la perspective de prendre ce problème en compte, la directrice adjointe de l'école 2 a amené le programme *Trottibus* à se développer dans le milieu, un programme défini comme étant « un autobus pédestre qui permet à des élèves du primaire de se rendre de la maison à l'école à pied, de façon sécuritaire et encadrée »⁶². Les élèves ont aussi eu l'occasion d'assister à des ateliers offerts par l'Association canadienne des automobilistes (CAA) qui visent à les informer quant à la « sécurité pédestre ». Comme nous l'avons mentionné précédemment, plusieurs intervenants sont présents sur le parvis de l'école 2, mais aussi, sur le chemin de celle-ci. Selon la directrice adjointe, ils peuvent ainsi aller à la rencontre des retardataires ou bien s'assurer que les jeunes ne commettent pas de délits. Ils visent

⁶² <http://www.trottibus.ca/>

ainsi à favoriser la sécurité des élèves, en plus de lutter contre une certaine forme de petite délinquance.

En ce qui concerne les initiatives qui visent à soutenir le bien-être des élèves, une pratique a particulièrement retenu notre attention : une enseignante de l'école 2 a suivi une formation en zoothérapie. Depuis, elle amène un chien à l'école quelques fois chaque semaine, un animal qui a été préalablement formé. Les bienfaits de la zoothérapie auprès des enfants ont été soulignés dans plusieurs articles (Endenburg et van Lith, 2011 ; Friesen, 2010 ; Hébert, 2013 ; Jalongo, Astorino et Bomboy, 2004). Selon Jalongo, Astorino et Bomboy (2004), lorsqu'il a été entraîné à cet effet, la présence d'un chien peut avoir un impact positif sur la santé physique des élèves, leur bien-être, le développement de leurs habiletés sociales et leur réussite scolaire. Dans le cadre de notre recherche, plusieurs personnes ont fait mention de bienfaits qu'ils perçoivent. Selon eux, cette initiative soutient le bien-être d'élèves qui sont heureux de côtoyer l'animal. La directrice adjointe nous a confié à plusieurs reprises que cette pratique soutient également des élèves qui souffrent d'anxiété en raison d'expériences qu'ils ont vécues auparavant (ex. : traumatismes) ou actuellement (ex. : situation familiale difficile, anxiété de performance, etc.). Pendant un examen, des élèves peuvent avoir l'opportunité de caresser le chien, ce qui leur procure du bien-être aux yeux de certains.

Ça permet à des enfants avec qui on a de la difficulté à créer un lien ou des enfants qui vivent des situations pas faciles de se sentir bien. Souvent, c'est un facteur de motivation. Ça permet à certains enfants de s'ouvrir. L'enseignante va aussi faire des petits ateliers dans différentes classes pour l'ensemble des enfants, sans nécessairement avoir une problématique en particulier. (directrice adjointe, école 2)

Nous estimons que, dans un milieu où les enfants sont nombreux à vivre un cumul de vulnérabilités, une telle initiative est révélatrice de la volonté de répondre à un besoin de sécurité et de bien-être. Il semble que la présence du chien puisse avoir des impacts positifs lorsqu'il est en compagnie d'élèves autistes puisqu'il répond autant aux gestes qu'aux commandes verbales. Ce faisant, les élèves qui éprouvent des difficultés langagières peuvent interagir avec lui. La directrice adjointe a, notamment, souligné le cas d'une élève en classe de langage qu'on a réussi à « désensibiliser » de son dégoût des animaux en favorisant le contact avec le chien.

Ces temps-ci, elle est capable de se tenir dans le même local que le chien et d'être à un mètre de lui... et elle va lui toucher. La mère, elle n'en revenait pas du travail qu'on a réussi à faire avec son enfant. C'est sûr que la petite, ça lui fait prendre confiance en elle, son estime de soi... (directrice adjointe, école 2)

Un autre avantage de la présence du chien rapporté par certains, de façon formelle et informelle : il s'agit d'une occasion pour sensibiliser les élèves et les informer quant aux comportements à adopter envers les animaux. De plus, la présence de l'animal permet aux enfants de développer le sens des responsabilités. Certains élèves sont recommandés par leur enseignant et en fonction de leur PI pour aller promener le chien. L'école est un lieu de socialisation et, encore une fois, nous avons perçu que les acteurs de celles-ci profitent de chaque occasion pour amener les enfants à devenir de « bons citoyens ».

4.3.3.4 La volonté d'outiller les élèves pour qu'ils développent des habiletés sociales favorables au vivre ensemble, à l'implication et au leadership

Dès les premiers jours, nous avons remarqué que les écoles participantes s'affairent à ne pas sanctionner les élèves à tout moment ; le renforcement positif ainsi que la valorisation des enfants sont ainsi mis de l'avant pour les aider à se sentir bien et soutenir leur motivation. Nous avons observé que, généralement, les différents intervenants préfèrent indiquer aux élèves les comportements attendus plutôt que de mettre l'accent sur leurs moins bons coups.

De miser sur les choses positives, de valoriser les enfants... Quand on souligne l'effort que fait un enfant, c'est sûr qu'il va vouloir en faire encore plus parce qu'il va être fier de lui. Ça, je pense que c'est très important. [...] On essaie d'être positifs. On le voit que quand on dit « bravo ! » aux enfants, ils ont des grands yeux, ils sont contents et ça les motive. Ils ont le goût de fournir encore plus d'efforts. (enseignante 7, école 1)

Je donne des « bleus » pour féliciter celui qui est bien assis à l'écoute, au lieu de donner un jaune à celui qui parle à côté. Je nomme ce que j'attends et non ce que je ne veux pas. Si tu dis « tais-toi, arrête de parler », tu donnes la consigne que tu ne veux pas, mais si tu dis « bravo pour ton silence », tout le monde comprend que tu veux le silence. (enseignante 2, école 1)

Certains enseignants ont revu leur tableau d'émulation afin qu'ils soient plus axés vers le renforcement positif. Dans une classe, les élèves ne voient pas les « couleurs » attribuées à leur camarade. L'enseignante tente ainsi d'éviter d'humilier les enfants qui ont des

difficultés et de ne pas mettre l'accent sur les aspects négatifs de la journée. Nous avons également remarqué que la plupart des enseignants permettent aux élèves de se « rattraper » lorsqu'ils n'ont pas respecté une consigne. À l'école 2, le code de vie ainsi que la façon d'intervenir ont été revisités depuis l'arrivée de l'équipe de direction. Nous avons été témoin d'une intervention au cours de laquelle la directrice adjointe a pris le temps d'expliquer à un élève quel comportement elle aurait préféré qu'il adopte, avec une pointe d'humour, et surtout, sans le sanctionner. Le directeur nous a expliqué qu'il travaille maintenant selon une certaine « gradation », mais aussi, au cas par cas, plutôt que d'intervenir de la même manière avec chaque élève.

On met en place des habiletés sociales. On est moins dans la répression et plus dans l'éducation. On essaie de donner des conséquences éducatives. Faire des retenues pour faire des retenues, non. Des jeunes viennent tellement souvent en retenue qu'ils ne savent même plus pourquoi ils sont là. (directeur, école 2)

Le plus souvent, on tente ainsi de discuter avec les élèves et de leur enseigner les comportements attendus plutôt que de les sanctionner à la moindre infraction, un véritable « changement de culture » selon la directrice adjointe.

On est en train de leur montrer qu'il faut prendre le temps de se parler. Des fois, quand on se parle, on règle des choses et on n'est pas obligé de punir [...] Par exemple, si un enfant mâche de la gomme... Y'a moyen de discuter avec l'enfant puis de régler la problématique. S'il sent qu'il peut te faire confiance puis que tu n'es pas en train de l'attaquer, il va la mettre à la poubelle sa gomme parce que ça n'engendre pas une punition. (directrice adjointe, école 2)

Dans chaque école, on favorise ainsi le dialogue ainsi que la recherche de solutions proactives et même, l'autorégulation ; les sanctions disciplinaires sont alors évitées. Ces constats interpellent les propos d'élèves issus de l'immigration en échec ou qui ont décroché qui semblent avoir évolué dans un contexte scolaire autoritaire (Mc Andrew et al., 2015). Selon Booth et Ainscow (2002), une école inclusive qui cherche à soutenir la réussite de l'ensemble des élèves ne met donc pas de l'avant l'exclusion comme mesure disciplinaire. À l'école 1, les enfants recueillent des jetons pour les récompenser de leurs « bons comportements ». Lorsque le pot est rempli, l'ensemble des élèves participe à une activité. Ces initiatives, selon certains, permettent de renforcer le sentiment

d'appartenance puisque tous les enfants doivent déployer des efforts vers un objectif commun. À l'école 2, les élèves bénéficient parfois d'une récréation supplémentaire l'après-midi lorsque les rangs ont été respectés ou bien d'une activité ou d'un film. La tenue de ces activités implique que l'ensemble de l'école ait respecté une consigne dictée par la direction. Ainsi, les élèves sont invités à travailler de pair pour se rappeler entre eux de respecter les règles. Le directeur de l'école estime que cette pratique renforce le sentiment de pouvoir des élèves sur leur destinée (*empowerment*) et le sentiment de cohésion et d'appartenance à l'école. En retour, il juge que cela soutient la motivation des jeunes.

Dans les deux écoles, différents intervenants ont également insisté envers l'importance de ne pas élever le ton et de respecter les élèves. Selon Booth et Ainscow (2002), les acteurs d'une école inclusive cultivent l'importance de s'adresser avec courtoisie aux gens qu'ils côtoient, ce qui inclut les plus jeunes. Ces propos concordent avec les pratiques et le climat d'école que nous avons observés. Les enfants nous ont semblé réceptifs aux indications des intervenants, sans que le climat soit lourd et coercitif. Dans les écoles participantes, on met l'accent sur le respect ; de manière verticale, entre les élèves et les adultes, mais horizontalement aussi (ex. : entre adultes, entre élèves, etc.). Plusieurs ont souligné l'importance accordée à la promotion de valeurs humaines. À l'école 2, nous avons également remarqué la présence d'un climat démocratique. On écoute les jeunes plutôt que d'assumer qu'ils ont tort. Le directeur juge que cette pratique permet d'apprendre aux enfants que l'« on est tous égaux ». Nous avons senti que les adultes, lorsqu'ils interviennent auprès des élèves, évitent de les provoquer. Nous avons eu l'impression qu'en retour, les jeunes font preuve de politesse, comme s'ils appréciaient de se sentir respectés par les adultes. En définitive, plusieurs ont remarqué les effets bénéfiques de ce climat plus démocratique à l'école 2. Le directeur a souligné la diminution marquée au niveau de la violence, de l'intimidation et du manque de respect envers le personnel.

Dans les deux écoles, nous avons repéré des pratiques dont l'objectif est de miser sur le comportement des élèves et leurs habiletés sociales afin de favoriser le climat de l'école, mais aussi, d'en faire de futurs citoyens. La directrice adjointe de l'école 1 a parlé de

réussite en termes d'apprentissages et d'éducation à la citoyenneté, des propos qui font écho au mandat de socialiser de l'école québécoise. Pour elle, un élève n'a pas nécessairement réussi dès qu'il obtient la note de passage : « Est-ce qu'il va devenir une personne responsable, autonome ? Est-ce qu'il va contribuer positivement à la société ? » Ce n'est pas seulement quantitatif la réussite, c'est qualitatif aussi. » (directrice adjointe, école 1) Dans les deux écoles participantes, nous avons noté des pratiques qui visent certains objectifs en lien avec une éducation à la citoyenneté (Estivalèzes, 2009). Par exemple, des ateliers sont conduits afin de développer des habiletés émotionnelles et sociales chez les jeunes. Il est reconnu que certaines situations conflictuelles peuvent avoir des conséquences néfastes sur les parcours scolaires : perte de motivation, tristesse, humeur dépressive, idées suicidaires, etc. Les résultats de Galand, Philippot, Petit, Born et Buidin (2004, p.482), qui se sont intéressés à la question de la violence en milieu scolaire et aux impacts qu'elle peut susciter, suggèrent « d'encourager les activités qui favorisent la création de relations amicales entre élèves, qui permettent une certaine participation et une certaine reconnaissance des élèves ». À l'école 1, la psychoéducatrice dirige des activités, en classe ou en petits groupes, qui visent à développer l'estime de soi, l'affirmation, la communication, les relations d'amitié, etc.⁶³ Cette pratique nous semble en congruence avec la mission de l'école qui est de socialiser. Nous avons eu l'occasion d'assister à un atelier sur l'amitié en compagnie d'un groupe de trois jeunes filles qui, apparemment, sont souvent en conflit. Celui-ci s'est tenu dans un local dont les murs sont tapissés d'affiches du programme *Vers le Pacifique*. Cet endroit permet, selon la directrice de l'école, « des interventions plus en retrait, plus calmes » afin de créer « un contexte favorable à l'enfant pour qu'il puisse s'exprimer ». Lors de son intervention, la psychoéducatrice a employé un matériel ludique pour inculquer des habiletés sociales aux jeunes filles (ex. : respecter l'espace de chacun, regarder dans les yeux, parler au « je » lors d'un conflit, etc.), mais surtout, pour discuter avec elles. Au fil du temps, elle a réalisé que les élèves manifestaient un besoin d'espace pour discuter de ce qui se passe dans leur vie et de se confier à ce sujet ; elle s'est donc adaptée à leurs besoins, une préoccupation de l'éducation inclusive que nous avons soulignée à plusieurs reprises.

⁶³ Dans l'école 1, des intervenants souhaitent mettre en place le « banc de l'amitié » ; les enfants qui sont seuls pourraient s'y asseoir et cela donnerait le signal aux autres qu'il aimerait jouer avec quelqu'un.

À l'école 2, la psychoéducatrice mène des ateliers semblables pour tenter d'apprendre aux élèves à faire des choix d'affiliation sociale positive. Cette initiative vise notamment à inculquer aux jeunes les moyens d'éviter d'être mêlés à des activités criminelles ou à des gangs de rue, une problématique du milieu dont nous avons parlé précédemment⁶⁴. Le programme consiste en des rencontres menées en partenariat avec l'agent de police sociocommunautaire du quartier (ex. : explication de lois et de mauvaises décisions qui peuvent avoir des implications légales). Nous avons assisté à l'un de ces ateliers qui a débuté par un rappel des notions apprises précédemment. La psychoéducatrice a ensuite profité du moment pour discuter de certaines valeurs avec les élèves. Les jeunes nous ont semblé apprécier l'exercice ; ils se souvenaient, pour la plupart, des notions apprises auparavant. Nous avons d'ailleurs remarqué que la plupart semblaient à l'aise de lever la main pour répondre aux questions, ce qui nous a permis de croire qu'un climat plutôt positif régnait dans cette classe. Nous pensons que, dans un milieu où des groupes déviants sévissent, il peut être gagnant de prendre le temps de discuter avec les jeunes des choix qu'ils font et de l'affiliation à des groupes moins positifs. Encore une fois, cette pratique nous a semblé pertinente au regard de la mobilisation des acteurs à l'égard du public scolaire.

Les psychoéducatrices ne sont pas les seules à tenter d'inculquer des valeurs aux élèves et de les former à devenir de bons citoyens. À l'école 1, nous avons remarqué que certaines enseignantes tentent de développer l'empathie de différentes manières. Dans une classe, une enseignante de première année a, quant à elle, pensé une manière d'inciter ses élèves à régler leurs conflits entre eux, plutôt que de s'impliquer elle-même automatiquement. Nous illustrons nos propos à l'aide de cette scène ethnographique (extrait du journal, 13 avril 2016) : au retour du dîner, deux élèves sont manifestement en conflit. L'enseignante leur propose aussitôt d'aller discuter quelques minutes pour régler leur différend afin qu'il n'entrave pas leur concentration subséquente : « Si vous avez un problème avec quelqu'un dans la classe, vous savez ce que vous devez faire ; vous prenez le *foulard de la discussion* et vous allez parler ensemble tout de suite. » Automatiquement, les enfants se sont levés pour régler le conflit qui avait démarré un peu plus tôt. Cette pratique fait écho aux propos de Rousseau et Prud'homme (2010) qui estiment que, de laisser les

⁶⁴ <https://gangdechoix.wordpress.com/>

élèves collaborer afin de régler une situation, permet de favoriser leur autonomie. À plusieurs reprises, cette enseignante a affirmé qu'elle a confiance en ses élèves et qu'elle met des moyens en place, en fonction de leur âge, afin de les responsabiliser. À l'école 2, nous avons également remarqué qu'on tente de régler les conflits de façon positive. Face à un élève qui a souvent de la difficulté à se contrôler, la directrice adjointe lui a demandé : « Qu'est-ce que tu aurais dû faire quand tu as terminé ton travail au lieu de déranger ? » (extrait du journal, 5 avril 2016) Elle lui a ensuite indiqué qu'elle a convoqué une rencontre qui réunira différentes personnes pour mieux le soutenir : lui-même, sa mère, l'équipe de direction, la psychologue et certains intervenants communautaires qu'il côtoie en dehors de l'école. Elle lui a demandé de trouver, de son côté, quelques pistes de solution qui permettront de l'impliquer dans le processus. Cette façon de procéder nous rappelle l'approche interdisciplinaire du *Cercle de l'enfant* qui vise à réunir différentes personnes pour répondre aux besoins de jeunes qui vivent des vulnérabilités socioscolaires⁶⁵. À l'école 2, un local qui permet un temps d'arrêt sans sanction a été mis en place ; ce sont les TES qui en sont responsables. Un autre local, affilié à celui-ci, est meublé de tapis et d'une lumière tamisée pour que les jeunes puissent se « reposer » en cas de besoin. Lorsqu'un élève semble se désorganiser, on peut le diriger vers un de ces endroits le temps de se calmer. D'après différents intervenants que nous avons côtoyés, les situations se désamorcent alors généralement rapidement. Ils estiment que cette pratique est efficace pour éviter l'escalade de certaines situations. Le directeur compile des données quant aux élèves qui se retirent dans ce local. Nous avons été à même de remarquer que, en cours d'année, les jeunes qui s'y rendaient d'abord fréquemment y allaient de moins en moins. Selon le directeur, cela permet d'affirmer que les efforts fournis pour aider les élèves fonctionnent en quelque sorte.

Dans les deux écoles, on tente également d'occuper les élèves, pendant le midi et les récréations, pour éviter les conflits. À l'école 1, des « récrés animées » sont organisées par des adultes (course à relais, corde à danser, craies sur l'asphalte, etc.). Différents intervenants ont témoigné du fait qu'il y a maintenant moins de conflits dans la cour. Ils estiment que, puisque les enfants sont occupés et qu'ils participent à des activités qui les intéressent, ils ont moins de temps pour se disputer ou se bagarrer. Nous avons également

⁶⁵ <http://www.fondationdrjulien.org/>

noté qu'on accorde une attention particulière à l'implication et au leadership des élèves pour qu'ils sentent qu'ils ont leur place. Selon certains auteurs, il est essentiel de les engager dans leur expérience scolaire et de favoriser leur participation pour réussir, en particulier ceux qui sont vulnérables. Mc Andrew et *al.* (2015) soutiennent que les élèves issus de l'immigration ont besoin d'un climat démocratique et de justice qui leur permet de valoriser leur autonomie et de participer à la prise de décision quant à des aspects de la vie scolaire qui les concernent. En ce qui a trait au paradigme de l'école inclusive, plusieurs publications soulignent également l'importance qu'accordent de tels milieux à partager le leadership parmi les élèves pour les engager et soutenir leur réussite (Ainscow et Miles, 2008 ; Ainscow et Sandill, 2010 ; Bauer et Shea, 1999 ; Ducharme, 2007 ; Loreman et *al.*, 2010 ; Manço, 2015 ; Potvin, 2014). Ils cherchent ainsi à favoriser leur implication en prenant en compte leur voix (Ainscow et Sandill, 2010 ; Manço, 2015). Selon Manço (2015), lorsqu'on leur donne l'occasion de s'exprimer, les élèves s'intègrent mieux à l'école. Les écoles inclusives misent également sur l'*empowerment* des jeunes ; elle les implique afin d'augmenter leur estime de soi et soutenir leur réussite scolaire (Loreman et *al.*, 2010).

Nous avons remarqué plusieurs pratiques en ce sens dans les deux milieux participants. À l'école 1, nous avons fait plusieurs séjours ethnographiques dans une classe où un élève éprouvait certaines difficultés de comportement⁶⁶. Au lieu de l'ostraciser, l'enseignante a mobilisé les élèves dès le début de l'année afin de les sensibiliser et de chercher des moyens pour l'inclure dans le groupe. Ils se sont ensuite occupés de lui comme s'il s'agissait de leur frère. L'ambiance dans la classe est généralement demeurée positive, même lorsque le garçon était turbulent, comme si les enfants avaient accepté qu'il ait des difficultés et qu'il soit « différent ». L'enseignante a également demandé à une autre élève d'accompagner le garçon plus personnellement. Elle les a placés l'un à côté de l'autre le plus souvent. Dans le corridor, le crochet de chacun a été situé à proximité. Ainsi, la jeune fille pouvait aider son camarade avant de sortir à la récréation⁶⁷. Ces scènes ethnographiques illustrent les propos de Booth et Ainscow (2002) qui conseillent

⁶⁶ Un élève suivi par la DPJ en raison de difficultés dans la cellule familiale.

⁶⁷ Nous avons été à même de constater les effets bénéfiques de cette pratique sur l'élève puisqu'à la fin de l'année, tous s'entendaient pour dire qu'il avait fait d'énormes progrès ; des constats que nos observations nous ont permis d'appuyer.

de consulter les élèves afin de cibler les règles de la classe et trouver des façons d'améliorer son climat. Les auteurs estiment qu'on peut également les engager dans la résolution d'une problématique en les questionnant au sujet de ce dont ils ont besoin pour soutenir leur *empowerment*.

Toujours à l'école 1, nous avons remarqué qu'une enseignante mise particulièrement sur l'implication de ses élèves. Ceux-ci ont souvent l'occasion de faire preuve de leadership dans la classe. L'enseignante leur offre également des moments pour coopérer, une préoccupation présente dans une école dite inclusive (Plaisance et *al.*, 2007 ; Riehl, 2000 ; Rousseau et *al.*, 2013 ; Rousseau et Prud'homme, 2010 ; UNESCO, 2009). Comme le préconise *l'Index for inclusion* (Booth et Ainscow, 2002), les bureaux sont disposés de sorte qu'ils permettent aux élèves de collaborer. L'enseignante se sert de pratiques de « modélisation horizontale », c'est-à-dire qu'elle favorise les situations dans lesquelles les élèves ont l'occasion de se servir de modèles entre pairs et de coopérer. D'après Cefai (2007), une atmosphère de coopération en classe favorise l'engagement académique et le bien-être. Donner l'opportunité aux élèves de partager leurs forces et leurs talents en bâtissant des liens chaleureux constitue un facteur de résilience scolaire potentiel (Morrison et Redding Allen, 2007). Chaque semaine, cette enseignante nomme un chef de rang qui hérite de certaines responsabilités vis-à-vis de ses camarades. De plus, elle met l'accent sur l'apprentissage de l'autonomie et donne des responsabilités précises aux élèves dans la classe qu'elle appelle ses « mini-profs ».

Les premiers qui ont fini vont parrainer un autre élève. Avant de les envoyer, je leur demande : « Comment tu vas lui expliquer ? » C'est drôle parce que je leur donne des stratégies puis après, quand je les vois avec les autres élèves, ils font exactement la même chose. Ils le font très bien et ça les aide énormément. (enseignante 2, école 1)

La même enseignante confie également la responsabilité à des élèves de corriger les exercices de leurs camarades et de distribuer des autocollants pour souligner les efforts de chacun. Lorsque nous avons échangé avec ces enfants, nous avons été à même de constater qu'ils n'étaient pas peu fiers de nous parler de la responsabilité que leur enseignante leur avait confiée. Nous estimons que ces pratiques peuvent avoir un impact

positif sur l'estime de soi des élèves puisqu'elles leur permettent d'avoir une certaine emprise sur leur quotidien.

À l'école 2, nous avons également noté la présence d'initiatives qui permettent aux enfants de s'impliquer en coopérant. On offre aux élèves l'opportunité de s'entraider en favorisant le décloisonnement des classes d'adaptation : « J'ai des spécialistes de *WordQ* dans mes classes langage. J'ai un petit garçon qui est en cinquième ou sixième année qui travaille très bien et, pour lui, c'est valorisant d'aller l'enseigner à un autre. Je pense que ces forces-là, il faut les mettre de l'avant. C'est de l'inclusion, ça aussi. » (directrice adjointe, école 2) À différentes occasions, nous avons relevé d'autres pratiques qui permettent aux élèves de se réguler ou de s'entraider. Un exemple est celui des mini-psychologues ou mini-intervenants à l'école 2, une initiative de la psychoéducatrice. Chaque année, elle forme deux ou trois élèves afin de les impliquer dans certaines interventions auprès de leurs pairs. Notre passage dans les écoles nous a également permis d'assister à la naissance d'une pratique que nous avons trouvée fort intéressante au regard de la participation et du leadership : des élèves de l'école 2 se rendent à l'école 1 sur l'heure du midi afin de jouer avec les plus jeunes, mais aussi, pour régler certains petits conflits. Vers la fin de l'année, les directions des deux écoles ont pensé qu'il serait intéressant d'inviter les jeunes filles à partager un repas afin qu'elles racontent leur expérience. Le discours a été révélateur du sentiment de valorisation qu'elles ont ressenti face à cette occasion de s'impliquer qui leur avait offerte. Tous les adultes présents leur ont posé des questions et les ont écoutés attentivement, manifestant explicitement leur intérêt pour ce qu'elles avaient à dire. Selon les dires de plusieurs, une diminution réelle des conflits sur la cour d'école a été observée parce que les heures de dîner sont plus dynamiques. En outre, la psychoéducatrice de l'école 1 entrevoit un effet collatéral à cette pratique : en côtoyant des élèves de l'école 2, des enfants de l'école 1 seront peut-être moins craintifs à l'idée de changer d'école au terme de leur deuxième année, ce qui permettrait de soutenir cette transition.

À l'école 2, nous avons également repéré des pratiques qui permettent aux élèves de participer aux processus décisionnels et de développer leur leadership. Les jeunes qui font partie du conseil d'élèves sont pris au sérieux par les adultes. On les laisse prendre

des décisions et s'adresser à l'école pour informer leurs camarades à divers niveaux. Dans le cadre de la semaine de prévention de la violence et de l'intimidation, la direction a jugé que les élèves du conseil devaient s'adresser à l'école par l'interphone afin de livrer un message à leurs pairs. À un autre, ils devaient annoncer à l'ensemble de l'école qu'une activité avait été annulée. Nous avons également remarqué que la présidente et le vice-président du conseil d'élèves prennent des décisions en compagnie de la direction. Cette année-là, les jeunes du conseil d'élèves ont travaillé à mettre sur pied un journal étudiant. En ce qui a trait aux autres enfants de l'école, ils sont également engagés à d'autres occasions. Une enseignante implique des élèves dans différents projets qu'elle supervise. L'un de ces projets vise à réunir des vêtements qui demeurent longtemps aux objets perdus, les lavent et les redistribuent. Cette initiative, en plus d'impliquer les élèves, permet de subvenir aux besoins de certains camarades. Toujours à l'école 2, nous avons remarqué que la direction s'affaire à valoriser les initiatives et le leadership d'élèves qui ont des difficultés de comportement. Ils ont encouragé une élève à monter une troupe de danse et l'ont accompagnée dans ce projet afin de soutenir son développement ainsi que son estime. La direction souhaitait ici soutenir la motivation de cette élève issue d'un milieu familial difficile et faire une différence auprès d'elle.

4.3.3.5 Le souci de différencier les pratiques et de s'adapter aux besoins des élèves pour soutenir leur réussite

À l'instar de ce que préconise la théorie sur l'éducation inclusive, nous avons senti une préoccupation pour la différenciation des pratiques et l'adaptation aux besoins des élèves dans les écoles participantes (Ainscow et Miles, 2008 ; Potvin, 2013, 2014 ; Prud'homme et al., 2011 ; Sefa Dei et al., 2000 ; Thomazet, 2006 ; UNESCO, 2008, 2009). La diversité est reconnue et prise en compte. On cherche ainsi à s'adapter à chaque apprenant, plutôt que de leur demander de s'adapter aux pratiques existantes. Dans les écoles ciblées par notre recherche, il est vrai que des élèves vivent un cumul de difficultés socioscolaires, mais nous avons senti que la plupart des intervenants cherchent à mettre en place les moyens pour soutenir leur réussite et leur résilience. Leur volonté d'offrir aux élèves des interventions et des services personnalisés, voire différenciés, selon leurs besoins est manifeste. Lors des entretiens formels, différents enseignants ont tenu un discours qui préconise l'adaptation aux besoins des élèves. Lorsqu'un enfant n'a pas compris, ils se

sentent imputables (Loreman et *al.*, 2010 ; Mittler, 2000 ; Potvin, 2014 ; Thomazet, 2008 ; UNESCO, 2008, 2009), ce que nous illustrons à l'aide des propos d'une enseignante en classe d'accueil.

Si l'enfant n'a pas compris, ce n'est pas sa faute. C'est à moi de chercher pourquoi il n'a pas compris et ce que je dois mettre en place pour l'amener à comprendre, en respectant son développement et où il est rendu. [...] Au début, il y en a certains que je pousse moins pour leur laisser le temps d'arriver, de s'acclimater, de comprendre ce qui se passe autour d'eux... de comprendre la langue... puis de leur donner aussi des stratégies d'étude, des moyens... (enseignante 5, école 1)

L'enseignante a ajouté que le fait d'avoir des attentes différentes envers les élèves ne signifie pas que les attentes soient moindres parce qu'on ne les croit pas capables de réussir. Elle estime que cela signifie plutôt qu'ils sont uniques et qu'ils ne cheminent pas au même rythme. Ces propos convergent avec la théorie de l'éducation inclusive qui préconise le fait que les enseignants sentent qu'il leur appartient de trouver des façons créatives de soutenir les apprentissages et la participation de tous les élèves pour soutenir leur réussite (Ainscow et Miles, 2008 ; Booth et Ainscow, 2002). Dans les écoles participantes, nous avons également perçu la volonté de divers intervenants d'aller au-delà du curriculum formel pour adapter leurs enseignements ou leurs évaluations, comme illustré par le discours d'une enseignante en classe d'adaptation : « Ça demande beaucoup de créativité parce que si on suit ce qui nous est présenté dans le guide de la maison d'édition, il y a de fortes chances de ne pas atteindre tout notre groupe. » (enseignante 2, école 2) En classe ordinaire, nous avons également senti la volonté des différents intervenants de s'ajuster aux besoins des élèves et de les prendre « un à un », selon leurs capacités. Une enseignante (enseignante 3, école 1) a donné des moyens différenciés à un enfant qui éprouve des difficultés pour qu'il puisse se sentir mieux dans la classe. Elle s'est assurée qu'il puisse bouger davantage et s'asseoir différemment, sans que les autres le perçoivent comme un privilège et qu'ils soient jaloux. De plus, elle a pris soin de souligner souvent les réussites de l'élève et de le valoriser auprès de ses camarades. Les autres enfants semblaient l'accepter et, selon l'enseignante, aucun d'entre eux n'a démontré de signes d'envie face aux quelques « privilèges » dont il a joui. Dans cette classe, nous avons noté qu'il semblait y avoir une cohésion ; tous les enfants jouaient ensemble. Nous estimons ainsi que l'enseignante a trouvé le moyen de faire accepter cet

élève auprès des autres, en dépit du fait qu'ils auraient pu l'ostraciser parce qu'il les dérange ou qu'il bénéficie de certains « privilèges ». Dans une autre classe de l'école 1, une enseignante a pensé une façon de soutenir un élève qui avait de la difficulté à s'autoréguler. Chaque fois que celui-ci parlait sans lever la main, l'enseignante lui retirait un des microphones en papier qu'elle lui avait donnés. Il s'agit d'une façon différenciée d'aborder la problématique. Lors de notre entretien formel, elle nous a expliqué que cette façon de procéder semble porter fruit parce qu'elle lui a permis d'apprendre à s'autoréguler sans être sanctionné : « Ça fonctionne très bien ; il n'a pu de micros maintenant. Graduellement, j'ai diminué à deux, à un... jusqu'à temps qu'il en ait plus besoin. Il se contrôle très bien et il est excellent pour lever sa main. » (enseignante 2, école 1) Cet élève, que nous avons côtoyé à plusieurs reprises, nous a confié qu'il aime beaucoup sa classe ainsi que son enseignante parce qu'il « apprend en s'amusant » (extrait du journal, 10 mars 2016).

À l'école 1, nous avons également noté des pratiques d'adaptation et de différenciation en lien avec les apprentissages en classe et les devoirs. Les enseignants que nous avons observés tentent généralement de différencier en fonction des capacités des élèves et de leur disponibilité à apprendre. Dans une classe de première année, l'enseignante s'efforce de revenir sur les notions et de les expliquer de différentes manières pour que tous les enfants les comprennent : elle les explique oralement, les présente à l'aide du tableau blanc interactif (TBI), utilise différents matériaux, etc. À un moment, elle a proposé aux élèves trois manières différentes de réaliser le même calcul afin qu'ils trouvent celle avec laquelle ils sont le plus à l'aise. Lors de notre entretien formel, elle a souligné l'importance de différencier les approches en classe pour rejoindre l'ensemble des élèves.

Tout ce que je leur apprend, je leur apprend par toutes les entrées possibles. Ils vont le voir, ils vont l'entendre, ils vont le dire, le chanter, le mimer puis ils vont le faire avec le corps. Si on fait de la mesure, je prends leur corps pour qu'ils visualisent qu'un mètre, c'est les bras ouverts. Aujourd'hui, demande-leur « qu'est-ce que c'est un mètre ? » puis ils vont tout de suite te montrer la grandeur de leurs bras ouverts parce qu'ils l'ont fait, parce qu'ils l'ont vu, parce qu'ils l'ont manipulé. (enseignante 2, école 1)

S'inspirant des pratiques d'un ergothérapeute qu'elle a côtoyé, une autre enseignante en classe d'accueil a tenu un discours similaire (enseignante 1, école 1). Pour apprendre la

lettre « l », les élèves se hissent sur une chaise et descendent en nommant la lettre. « Il faut que ça rentre par le corps », selon elle. Certains enseignants ont également évoqué l'importance de la différenciation au niveau du travail scolaire à la maison. Pour eux, ce n'est pas tant la quantité qui est importante que le résultat. Ainsi, lorsqu'ils constatent que les devoirs véhiculent une expérience beaucoup plus négative que positive pour l'enfant, ils n'hésitent pas à rectifier leurs attentes à cet égard.

Quand la maman me dit « je ne suis pas capable de faire les devoirs parce qu'elle ne m'écoute pas et qu'elle ne veut pas le faire », je dis : « Ok, t'en auras plus. C'est tout ! » C'est juste un plus les devoirs. Si ça permet à l'enfant de progresser, c'est correct, mais si c'est pour faire des colères et des crises de larmes, non ! (enseignante 2, école 1)

Il y a des enfants chez qui on voit que les devoirs sont plus difficiles. Cette année, il y a une mère qui m'a dit « c'est trop long et c'est trop difficile pour mon enfant, il se décourage » alors je lui ai dit : « Faites-en la moitié. On va s'ajuster. » (enseignante 6, école 1)

À l'école 2, nous avons également noté d'autres pratiques qui visent à différencier et à s'adapter aux besoins des élèves. Par exemple, nous avons été témoin d'une scène au cours de laquelle une enseignante a demandé à ce qu'un élève soit envoyé au bureau de la psychoéducatrice pour compléter son examen parce qu'il n'arrivait pas à se concentrer en classe. Certaines adaptations se reflètent aussi dans les ressources matérielles mises à la disposition des jeunes. Dans une classe d'adaptation, nous avons remarqué la présence de vélos stationnaires, de coquilles, d'un coin coussins pour relaxer... Pendant la pause, l'enseignante fait jouer une musique relaxante qui semble calmer certains élèves plus agités. Parfois, les adaptations visent également à favoriser l'intérêt des jeunes. Une enseignante de l'école 1 a insisté quant à l'importance de proposer des livres qui sont adaptés aux capacités des élèves, mais aussi, à leurs intérêts pour susciter leur motivation. Elle a soutenu qu'elle n'hésite pas à fouiller ailleurs que dans les rayons de la bibliothèque de l'école lorsqu'elle en ressent le besoin. À l'école 2, nous avons remarqué d'autres pratiques qui visent à s'adapter aux intérêts des élèves afin de soutenir leur motivation. Dans une classe un peu turbulente, un enseignant a proposé aux élèves de choisir la musique qui leur plaît, au lieu de leur imposer un choix, afin de réaliser une activité d'arts dramatiques. Les élèves semblent aussitôt avoir été conquis par cette proposition et ils se sont mis à participer, alors qu'ils semblaient dissipés depuis le début

du cours. À l'école 2, nous avons également noté des pratiques d'adaptation en lien avec les ressources humaines. La directrice adjointe nous a expliqué que, puisque le nombre de places offertes par l'organisme qui s'occupe de l'aide aux devoirs est insuffisant, l'école a décidé d'offrir du soutien supplémentaire pour répondre à la demande. Dans un autre exemple, elle a fait le choix d'offrir les services d'une orthopédagogue additionnelle aux classes d'adaptation pour pouvoir répondre aux besoins de ces enfants, plus nombreux que dans d'autres classes. Il s'agit ici d'exemples de pratiques qui visent l'équité et qui démontrent une volonté des écoles participantes à pratiquer une éducation dite inclusive.

À l'école 2, nous avons également observé des pratiques d'intégration/inclusion au sens « classique » du terme (Vienneau, 2002). Dès notre première visite, le directeur nous a indiqué que, auparavant, les classes d'adaptation étaient isolées du reste de l'école et que, depuis son arrivée, il avait rectifié le tir. Nous avons noté qu'elles se retrouvent entremêlées avec les classes ordinaires, comme le préconisent les préceptes de l'éducation inclusive (Booth et Ainscow, 2002). À l'école 2, nous avons également perçu l'importance que cultivent différents acteurs pour le décroisement (Plaisance et Schneider, 2013). Le directeur a abordé l'importance d'inclure les élèves d'adaptation dans d'autres classes à différentes occasions afin qu'ils ne soient pas marginalisés. Au début de l'année, nous avons assisté à une rencontre entre la directrice adjointe et une conseillère pédagogique. Elles estimaient alors que les jeunes de classe de langage devraient être intégrés avec les élèves de classes ordinaires plus souvent. Elles se questionnaient donc à savoir comment mettre cette idée en branle. Cette année-là, l'école souhaitait notamment élaborer un protocole d'intégration des élèves de classes d'adaptation en classes ordinaires : « On est en train de rédiger un protocole d'intégration : c'est quoi intégrer un élève dans l'école et de quelle façon ça va se passer ? Il faut que ce soit planifié et organisé. Je travaille beaucoup là-dessus. » (directrice adjointe, école 2)

À l'école 2, nous avons remarqué que certains intervenants s'engagent à organiser des activités afin que les jeunes de différentes classes se côtoient le plus souvent possible. Nous avons eu l'opportunité d'assister à un moment où les élèves d'une classe ordinaire de cinquième année sont venus aider leurs camarades d'une classe d'adaptation à décorer

leur local pour l'Halloween. Nous avons noté qu'ils collaboraient et s'amusaient ensemble. Nos observations nous ont laissé présumer que les élèves se connaissaient bien et que ce n'était pas la première fois qu'ils avaient l'occasion de travailler les uns avec les autres. Au-delà de l'inclusion sociale, nous avons remarqué que l'école 2 cherche également à favoriser l'inclusion pédagogique de certains élèves de classes d'adaptation en classe ordinaire.

Pour certaines matières, on fait aussi de l'intégration au niveau académique. Quand on sait que ça va être une réussite, on le fait. Par exemple, en sciences. Là, je m'assure d'avoir un prof qui est ouvert à ça aussi et on établit le plan, et on intègre. Souvent, quand c'est bien réfléchi et que c'est bien organisé, c'est positif. (enseignante 2, école 2)

La directrice adjointe considère que ces pratiques ont plusieurs impacts positifs. L'ensemble des élèves est mis en contact avec une diversité qu'ils ne connaîtraient peut-être pas autrement, ce qui peut permettre de favoriser leur niveau d'acceptation de l'altérité. Ces propos font écho à ceux d'une enseignante de classe d'adaptation. Selon elle, les pratiques de décroisement de l'école permettent aux élèves de classes ordinaires de mieux comprendre la diversité.

Ça aide beaucoup à ce que nos classes ne soient pas perçues comme rejetées. En fait, je pense que les enfants du régulier ne comprennent pas tout à fait c'est quoi. Souvent, ils nous demandent si c'est des classes d'accueil. C'est encore un peu nébuleux, mais que les enfants soient intégrés avec eux ça, ça aide aussi. Ils trouvent ça moins bizarre... (enseignante 2, école 2)

Cette enseignante a remarqué que les élèves de classes d'adaptation apprécient les décroissements et que cela leur permet de créer des amitiés en fonction de leur âge, autres qu'avec leurs camarades de classe. Ces constats rejoignent ceux d'autres auteurs quant aux impacts des pratiques inclusives au niveau scolaire et social (Bélanger, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Ducharme, 2007). Le décroisement semble permettre aux élèves de collaborer et de tisser des liens, en plus de favoriser certains apprentissages, comme le préconisent Booth et Ainscow (2002). La directrice adjointe a également souligné le fait qu'elle a observé les progrès de plusieurs jeunes et que certains d'entre eux seront éventuellement intégrés dans une classe ordinaire, partiellement ou entièrement.

Nous avons également remarqué que dans les deux milieux participants, le discours est similaire en ce qui a trait à diversité ethnoculturelle : il faut s'adapter aux élèves et différencier en fonction de leurs besoins. D'abord, il y a des adaptations à l'égard de l'altérité linguistique qui s'opèrent. Une école inclusive à la diversité, selon Booth et Ainscow (2002), est invitée à solliciter des interprètes pour faciliter la communication avec certains élèves lors des évaluations. À l'école 1, nous avons remarqué que, lorsque nécessaire, l'orthophoniste fait appel à des interprètes afin de l'assister lors de rencontres en compagnie d'élèves allophones qui ne maîtrisent pas le français. La présence de ces professionnels permet, à son avis, de s'assurer de la rigueur de son intervention⁶⁸. À l'école 2, nous avons assisté à une rencontre pendant laquelle une CP est venue expliquer le nouveau protocole d'accueil et d'évaluation langagière (SASAF). D'après ses explications, l'outil permet d'être plus précis quant au moment où l'élève devrait passer à la classe ordinaire. Il permet aussi de vérifier les retards scolaires, même si l'enfant ne parle pas français. À l'aide de cet outil, l'école peut dresser un portrait des acquis en classe d'accueil afin de créer une continuité après le passage en classe ordinaire et de savoir sur quels aspects travailler en soutien linguistique.

En classe, nous avons également remarqué de nombreuses pratiques qui visent à différencier en raison du pluralisme ethnoculturel plus particulièrement. Une enseignante a insisté sur le fait qu'il faut avoir « des attentes différentes » et ne pas emprunter « un sentier préétabli » en raison de la diversité dans l'école (enseignant 1, école 2). Une autre (enseignante 3, école 1) a tenu un discours similaire. Elle a expliqué que les enfants, lorsqu'ils arrivent, ont un bagage scolaire dont il faut se servir pour bâtir de nouveaux apprentissages. Ces propos font écho à Bouchamma (2009a) qui soutient que, en contexte de diversité, l'enseignement se doit de refléter la diversité et d'être adapté au vécu de tous les élèves au risque d'induire un manque d'intérêt et des échecs scolaires. À l'instar de ce que préconise la théorie concernant l'éducation inclusive, les enseignants que nous avons côtoyés tentent souvent de refléter les origines, les expériences et les intérêts des enfants (Booth et Ainscow, 2012 ; Potvin, 2014 ; Ryan, 2006). Ils les encouragent à s'engager dans tous les aspects de leur éducation en mobilisant l'ensemble de leurs ressources, c'est-à-dire les connaissances et expériences

⁶⁸ Les interprètes sont fournis par les ressources éducatives.

acquises à l'extérieur de l'école. Lors des entretiens formels, il a également été souligné qu'il faut s'ajuster au vocabulaire des enfants parce que, pour plusieurs d'entre eux, le français n'est pas maîtrisé ou parce qu'ils ont des référents culturels qui sont différents de ceux qu'on a l'habitude d'employer.

Il faut être très imagé, y aller avec beaucoup d'exemples, d'images... ça prend plus d'explications. Il y a deux choses : le fait qu'ils sont petits et le fait qu'ils ont moins de vocabulaire en français. Et ça prend beaucoup de manipulation, surtout en mathématiques. Il faut que les enfants le voient, le touchent, l'expérimentent... Ça, je trouve ça important. Il faut s'ajuster. (enseignante 6, école 1)

Selon une enseignante, lorsque l'exemple implique des expressions à forte connotation culturelle comme « chaîne de trottoir » ou « haie de cèdres », il faut s'assurer que les élèves maîtrisent les termes employés sans quoi on risque de les perdre : « Les examens de lecture, des fois, ça ne va pas chercher leur bagage. On a des textes sur la cabane à sucre, admettons, mais celui qui vient d'arriver, ben y'a des termes là-dedans que lui, y'a jamais entendu ce que d'autres ont entendu. » (enseignante 3, école 1) Les propos des intervenants font écho aux conclusions d'auteurs qui se sont intéressés à la question de l'adaptation socioscolaire d'élèves issus de l'immigration récente. Dans un article de 2011, Kanouté et Lafortune plaident pour que les élèves de différentes origines soient socialisés au contexte de la société d'accueil. Nous avons également remarqué que de nombreux efforts sont déployés par les enseignants pour encourager les élèves à utiliser leurs références socioculturelles en classe (Kanouté, 2002 ; Lafortune et Kanouté, 2011). Pour certains, il semble important d'établir des liens avec ce que les enfants connaissent afin qu'ils comprennent et susciter leur intérêt.

Faire des liens avec la culture de chaque élève parce que des fois, les manuels québécois, ça fait référence à une culture québécoise de souche pis des fois, y'ont aucune idée de qu'est-ce qu'on lit dans le texte parce que y'ont pas les repères culturels. Il faut être capable de faire des liens et d'accrocher les connaissances qu'ils ont dans leur culture ou dans leur milieu avec ce qu'il y a ici. (enseignante 2, école 1)

Certains enseignants tentent ainsi d'établir des parallèles entre les origines de leurs élèves et leurs enseignements. Dans une classe, une enseignante prend soin de changer le prénom de l'enfant dans l'histoire pour que les élèves se reconnaissent plus

facilement (ex. : au lieu de Thomas, l'enfant s'appelle Abou). Dans une autre classe, nous avons remarqué que l'enseignante enseigne les unités de mesure aux élèves et prend la peine de faire un parallèle avec leurs origines : « Un mètre, c'est la même chose partout, que tu sois en Algérie ou en Russie. » Et en Chine aussi ? », lui demande une élève. « En Chine aussi ! Partout dans le monde, en fait. » » (extrait du journal, 22 février 2016)

Dans les écoles participantes, nous avons aussi senti une préoccupation quant à la valorisation et la prise en compte des langues maternelles des élèves allophones, une pratique souvent conseillée par les experts de la didactique du français. Au chapitre du cadre théorique, nous avons vu que la prise en compte ainsi que la valorisation des langues d'origine peuvent avoir un impact positif à divers niveaux de l'expérience scolaire : les apprentissages, l'identité, l'estime de soi, le sentiment d'appartenance, etc. (Armand, 2012a ; Armand et *al.*, 2008 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Dagenais, 2008 ; Lory et Armand, 2016 ; Mc Andrew et *al.*, 2015). Dagenais (2008) encourage les enseignants à considérer les acquis linguistiques des enfants comme une richesse et comme un levier pour l'apprentissage de la langue d'enseignement. À l'école 1, une enseignante en classe d'accueil se sert d'un carnet dans lequel différentes phrases sont notées dans une panoplie de langues. Lorsqu'elle souhaite communiquer avec un élève timide ou qui ne comprend pas bien le français, elle utilise des mots dans sa langue maternelle pour se rapprocher de lui. Elle s'en sert également pour démontrer un intérêt à l'égard de la diversité dans sa classe ou pour se rapprocher de certains parents allophones lorsqu'ils viennent à l'école. D'après elle, tous semblent apprécier cette attention. Elle juge que les enfants sont toujours très fiers de pouvoir initier les autres à leur langue maternelle. Aussi, certaines personnes ont mentionné le fait que les élèves allophones qui apprennent la langue ne sont pas nécessairement en difficulté d'apprentissage (Armand et *al.*, 2009), mais qu'ils ont des besoins dont il faut tenir compte.

Il n'est pas nécessairement dyslexique. Des fois, c'est des sons qui se répètent dans sa langue et il les remet là. Il faut travailler avec d'où il vient. (enseignante 3, école 1)

Pour certains enfants, c'est tellement différent du français. Il y a des phonèmes qu'ils ne connaissent pas. Donc, quand ils écrivent, ils font des erreurs. Il faut être alerte et se dire « ça, c'est dû au fait qu'ils parlent hindi ou punjabi à la maison » plutôt que « c'est une erreur parce que cet enfant-là, il

ne sait pas que “a” et “n” qui se suivent ça fait le son “an” ». (directrice adjointe, école 2)

Certains ont également souligné qu’il faut différencier les devoirs en fonction de la diversité chez les élèves. Une enseignante (enseignante 2, école 1) a indiqué qu’elle s’adapte au fait que certains de ses élèves ont un horaire très chargé. Elle a évoqué l’anecdote d’une élève qui suivait de nombreux cours en dehors de l’école. Elle avait ainsi décidé de lui en donner moins qu’aux autres parce qu’elle ne sentait pas qu’elle en bénéficiait. Une autre enseignante a parlé de l’importance de s’adapter aux devoirs en fonction du niveau de maîtrise du français de chaque enfant.

Il faut être compréhensif par rapport à ce phénomène-là que beaucoup d’élèves n’ont pas le français comme langue maternelle et qu’ils ne maîtrisent pas la langue tout à fait. Et aussi, il ne faut pas oublier que les enfants ne sont pas tous au même niveau de la langue. (enseignante 5, école 1)

Plusieurs enseignants ont d’ailleurs souligné le fait qu’il faut connaître le contexte dans lequel évolue l’élève à la maison pour savoir s’il reçoit de l’aide ou pas, afin de s’adapter et de différencier. Malgré des mesures d’aide aux devoirs dans chaque école participante, le contexte fait en sorte que les élèves sont particulièrement inégaux quant au soutien qu’ils peuvent recevoir ; certains parents ne maîtrisent pas le français ou travaillent le soir notamment. Nous avons noté que plusieurs enseignants tentent alors de s’adapter à cette réalité. Une enseignante (enseignante 2, école 1) a mentionné qu’elle donne moins de travail scolaire aux élèves dont les parents ne sont pas là le soir lorsqu’elle estime que l’enfant ne sera pas affecté par cette décision.

Tout au long de notre recherche, nous nous sommes demandée quel est l’équilibre à atteindre entre la reconnaissance et la prise en charge à la diversité, mais aussi la nécessité de ne pas insister inutilement sur les différences des élèves. À l’instar de Manço (2015, p.18), nous nous sommes questionnée à savoir : « Comment promouvoir la diversité plutôt que d’enfermer les différences dans des cases ? » Nous avons dit, au chapitre du cadre théorique, qu’une éducation inclusive ne se résume pas à accueillir la diversité dans les classes ; les tenants de l’approche suggèrent également que l’altérité soit prise en charge afin de soutenir la réussite de tous. Les tenants de l’approche suggèrent de valoriser et de respecter les différences (Ainscow et Miles, 2008 ; Rousseau

et *al.*, 2013) à travers des attitudes et des pratiques positives (Booth et Ainscow, 2002). De manière générale, nous avons senti qu'il est important pour plusieurs personnes que nous avons côtoyées de valoriser la diversité ethnoculturelle. Selon Mc Andrew et *al.* (2015), divers moyens peuvent être employés à cet égard : affichage dans les couloirs, adoption de codes de vie valorisant la diversité, légitimité du multilinguisme dans les échanges informels à l'école, projets pédagogiques qui reflètent le pluralisme, etc. Des politiques «tolérance zéro» au regard de la discrimination et du racisme comptent également parmi les caractéristiques recensées par cette équipe de recherche (Mc Andrew et *al.*, 2015). Dans une perspective d'éducation multiculturelle/interculturelle, la valorisation de la diversité se matérialise de différentes façons dans chaque milieu. Comme nous l'avons souligné précédemment, les murs sont tapissés de projets d'élèves qui mettent de l'avant leurs différents marqueurs identitaires. À l'école 2, pendant le mois de l'histoire des Noirs, différents projets d'élèves tapissent les murs. Parfois, on fait jouer de la musique «d'ailleurs» pendant la récréation. Nous avons également remarqué une photo affichée sur la porte du bureau de la directrice adjointe de l'école 2 sur laquelle on pouvait lire : *Ce n'est pas la couleur de notre peau qui nous rend différents ; c'est la couleur de nos pensées.* Dans cette école, nous avons également remarqué que plusieurs éléments en lien avec la diversité ethnoculturelle sont présents dans le hall d'entrée ou tout près. Nous avons ainsi senti qu'on souhaitait promouvoir l'ouverture à la diversité dès les premiers pas dans l'établissement.

En ce qui a trait à la valorisation de la diversité, certaines recherches recensées par Mc Andrew et *al.* (2015) plaident pour la pertinence d'engager du personnel dont le profil reflète le pluralisme. Dans cette perspective, Booth et Ainscow (2002) soutiennent que, dans une école inclusive à la diversité, la composition de l'équipe devrait être diversifiée au niveau du sexe, de l'origine ethnique, de la classe sociale, etc. Dans chaque école, divers intervenants ont exprimé le souhait que la diversité soit représentée au niveau du personnel. La directrice de l'école 2 estime que les élèves doivent être mis en contact avec l'altérité pour l'accepter et s'identifier aux adultes qu'ils côtoient au quotidien : des hommes et des femmes, des jeunes et des moins jeunes, mais aussi des gens qui incarnent le pluralisme. Le discours de la psychoéducatrice nous a semblé concorder à cet égard.

Pour moi, c'est très gagnant parce que je me dis que s'il y a une enseignante qui est voilée, que le concierge ou la directrice est noir... je me dis qu'on vient de montrer que tout le monde peut faire n'importe quoi et que dans la vie, ce n'est pas la culture ou d'où tu viens, c'est ce que tu fais qui va t'apporter quelque chose. (psychoéducatrice, école 2)

Lors de notre entretien formel, la directrice adjointe de l'école 2 a également mis l'accent sur l'importance de ne pas proposer exclusivement des modèles de réussite sportive ou artistique aux élèves (ex. : basketteurs, rappeurs, etc.), afin de valoriser différents métiers auxquels s'identifier. D'autres personnes ont tenu un discours similaire. Ce faisant, on a invité une entrepreneure immigrante afin qu'elle partage son expérience avec les élèves par la radio étudiante. En ce qui a trait à la valorisation des langues maternelles, dans chaque école, nous avons recensé différentes pratiques officielles (ex. : PELO) et d'autres plus informelles. Sinon, la valorisation de la diversité se fait également à travers le curriculum, lors de cours d'arts dramatiques, de danse ou d'exposés oraux où on demande aux élèves de parler de leurs origines, notamment.

Dans chaque école, nous avons également remarqué que la valorisation de la diversité se fait dans une perspective d'éducation à la citoyenneté. Une enseignante nous a expliqué qu'en classe, elle cherche à sensibiliser et à socialiser ses élèves au pluralisme qu'on retrouve dans la société : « Des différences, ils vont en voir partout : dans leurs milieux de travail, dans leurs autres écoles... [...] Je pense que c'est important de les sensibiliser. L'école, c'est comme une mini-société dans le fond. » (enseignante 6, école 1) Dans cette perspective, la diversité se met au service des apprentissages en classe ; au lieu d'être perçue comme étant un handicap, on l'estime en termes de richesse à cultiver, une préoccupation au cœur d'une éducation inclusive (Ainscow et Sandill, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Ducharme, 2007 ; UNESCO, 2009 ; Zay, 2012). À l'instar des directions, plusieurs ont souligné l'importance qu'ils accordent à préparer les élèves à devenir de « bons citoyens », des propos qui rejoignent ceux de Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet (2015, p.58) qui parlent de former à « vivre ensemble dans une société pluraliste ». Une enseignante a rapporté qu'en classe, elle cherche à inculquer aux élèves à accepter et à respecter les différences ethniques et religieuses.

Il faut leur faire comprendre qu'on ne croit pas tous au même dieu, qu'on l'appelle pas tous de la même façon... Quand on fait le cours d'éthique et de

culture religieuse, c'est là que les différences apparaissent. [...] Tu sais, il faut savoir composer avec ça et y aller délicatement... faire comprendre qu'on est tous égaux. C'est ça, le respect. (enseignante 6, école 1)

À la lumière de nos analyses, nous concluons que chaque école valorise l'altérité, sans qu'il y ait de la surenchère. Les acteurs que nous avons côtoyés, comme les gestionnaires qui ont participé à une autre recherche (Archambault et Harnois, 2008), tiennent eux aussi compte de l'altérité, sans chercher à survaloriser la diversité.

Ce n'est pas au cœur de mes préoccupations. Je trouve ça le fun l'échange culturel. On a fait plein de choses au niveau du multiculturalisme, mais pour moi, ça fait très 1990. [...] J'ai l'impression que, s'il y a un besoin qui se fait sentir d'en parler, ça va se faire naturellement. Quand j'étais professeure de musique et d'arts dramatiques, on faisait une danse de plein de pays différents, y'avaient des dîners communautaires, mais là, je n'ai plus l'impression qu'on est là. (directrice adjointe, école 1)

La directrice adjointe a également soutenu qu'il ne faut pas envoyer le message aux élèves qu'ils sont différents, qu'il faut valoriser le bagage de chacun en évitant de folkloriser l'altérité (ce que certains reprochent aux approches multiculturelle/interculturelle en éducation). Elle estime que l'école devrait offrir l'espace aux élèves (symbolique ou réelle) pour qu'ils puissent exprimer leurs différences s'ils en ressentent le besoin. Ce faisant, ce ne devrait pas être les adultes qui décident du moment de le faire (ex. : projets en classe). Dans le même ordre d'idées, divers intervenants ont mis l'accent sur l'importance d'offrir un espace aux élèves pour qu'ils puissent s'exprimer au sujet de leur parcours.

Les enfants aiment ça nous parler de ce qu'ils mangent à la maison puis de leur grand-mère qui habite, par exemple, en Haïti. Je pense que c'est important d'avoir une écoute par rapport à ça puis de montrer un intérêt par rapport à une partie de leur identité — ça fait partie d'eux — tout en essayant de les intégrer le plus possible ici. (enseignante 2, école 2)

Des intervenants tentent également de soutenir l'acquisition d'un sentiment d'appartenance chez certains jeunes qui semblent avoir de la difficulté à cumuler leurs identités. Nous avons noté que plusieurs praticiens sont à la recherche d'un équilibre entre l'expression de la culture ou de la langue maternelle des élèves et la socialisation à une culture plus « locale ». Une enseignante en classe d'accueil nous a expliqué qu'elle apprend aux enfants comment prononcer certains mots à l'aide d'un accent plus

« québécois », en plus de les exposer à certaines expressions d'ici. Lors des entretiens formels, plusieurs ont mis l'accent sur l'importance de valoriser à la fois le bagage de l'élève, mais de l'exposer en même temps à la culture québécoise afin de l'aider à s'intégrer. À l'école 1, la directrice a tenu un discours similaire en insistant sur l'importance de « faire des activités qui mobilisent les enfants autour de la langue française, tout en respectant leur bagage culturel et leur langue maternelle. » Certains ont également exprimé l'importance de valoriser l'apprentissage du français sans coercition et en respectant le bagage des élèves. Ils ont parlé de l'importance de rappeler aux élèves qu'ils doivent parler en français parce que la pratique les aide à maîtriser la langue. Toutefois, pour certains, valoriser la diversité sans la folkloriser signifie de permettre aux enfants de parler leur langue maternelle à l'école sans les réprimander. Les élèves peuvent ainsi sentir que l'école les reconnaît et reconnaît leur différence. Ainsi, nous avons l'impression que dans chaque école, on souhaite valoriser la diversité, un peu à l'image d'une éducation multiculturelle ou interculturelle (Potvin et Carr, 2008), mais qu'en même temps, on sent qu'il faut que sa prise en compte aille au-delà pour soutenir les élèves. Dans cette perspective, l'éducation inclusive est alors perçue comme étant une façon de favoriser le « vivre ensemble », sans occulter les différences de chacun (Ainscow et Miles, 2008 ; Booth et Ainscow, 2002).

Cette section du chapitre d'analyse nous a permis de répondre à notre deuxième objectif de recherche spécifique qui était de *Décrire et analyser les pratiques professionnelles saillantes des enseignants et des autres professionnels d'une école qui prend en compte la diversité et qui se veut inclusive*. Le tableau qui suit brosse un portrait des caractéristiques des dynamiques socioprofessionnelles des écoles participantes.

Tableau 6 : Synthèse des caractéristiques du climat socioprofessionnel et des pratiques dites inclusives des écoles participantes (Gosselin-Gagné, 2018)

Faire preuve de bienveillance, d'empathie, de reconnaissance et de soutien à l'égard de ses collègues	S'intéresser au vécu des élèves et créer des liens de confiance avec eux
Faire preuve de bienveillance, d'empathie et d'attitudes positives face aux défis du milieu	Promouvoir les besoins de base des élèves pour soutenir leur bien-être et favoriser leur disposition à apprendre
Entretenir des attitudes et un discours positifs à l'égard de la diversité	Outiller les élèves pour qu'ils développent des habiletés émotionnelles et sociales (les préparer à devenir de « bons citoyens »)
Faire preuve d'implication et de dévouement	Différencier les pratiques pédagogiques et s'adapter aux besoins de chaque élève
Faire preuve de flexibilité, d'une capacité d'adaptation et de créativité	Valoriser la diversité sans « surenchère » et au-delà des représentations folkloriques
Favoriser le travail d'équipe interdisciplinaire	

4.4 Les stratégies des milieux scolaires pour se rapprocher des familles et soutenir la relation avec elles

Le troisième objectif de cette thèse vise à brosser un portrait des relations écoles-familles comme elles se déclinent dans les milieux qui ont participé à notre recherche. Dans les sections qui suivent, nous décrivons les dynamiques entre les écoles et les familles observées et rapportées par les intervenants que nous avons rencontrés ; les données sont analysées et discutées en lien avec notre cadre théorique sur l'éducation inclusive.

4.4.1 L'importance des relations école-familles positives

De manière générale, les intervenants des écoles participantes ont décrit les parents du milieu comme étant engagés et investis dans l'expérience scolaire de leurs enfants. De

toute évidence, la plupart d'entre eux semblent accorder une valeur manifeste à l'éducation. Certaines personnes rencontrées ont également souligné la confiance que semblent accorder les familles aux écoles et à leurs interventions. Le portrait qu'ils ont brossé des relations écoles-familles en général est donc, dans l'ensemble, positif. Une enseignante en classe d'accueil (enseignante 1, école 1) a décrit sa relation avec les parents de ses élèves comme étant « très, très bonne ». Les quelques mères rencontrées ont tenu des propos similaires. L'une d'entre elles (parent 2) a mentionné qu'elle entretient une très bonne relation avec l'école et que différents intervenants scolaires l'ont beaucoup aidée et soutenue. L'appréciation des parents semble passer par de petites attentions à l'égard du personnel (ex. : cadeaux, nourriture, invitation à la maison pour partager un repas). Dans certains cas, les liens école-familles sont tels qu'ils perdurent à travers le temps.

Il y a des parents au secondaire qui m'appellent encore — en secondaire II puis III — qui m'ont connue et qu'on a travaillé ensemble quand leurs enfants étaient au primaire... Ils m'appellent pour me dire : « Qu'est-ce que vous en pensez ? » (psychoéducatrice, école 2)

Une maman, on a eu un beau contact. Elle nous invitait à la maison. Mon conjoint, mon fils et moi, on a été invités pour aller manger. À chaque année, elle m'apporte des plats en plastique avec de la nourriture, des plats mijotés... depuis 15 ans. (enseignante 4, école 1)

Ces observations divergent de celles d'études qui rapportent des plaintes de l'école face au désengagement perçu chez les familles immigrantes ou précaires sur le plan socioéconomique (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Archambault et Harnois, 2008 ; Hohl, 1996 ; Kanouté, 2002 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). La plupart des personnes avec qui nous nous sommes entretenues ont effectivement été nuancées dans leur façon de décrire leur relation avec les familles du milieu, mettant ainsi en garde ceux qui pourraient être portés à généraliser. La directrice adjointe de l'école 1 estime que, contrairement à un message parfois véhiculé, la collaboration avec les parents n'est pas plus difficile à établir qu'ailleurs : « Tout le monde me disait : “Tu t'en vas dans un milieu défavorisé ? Ça ne sera pas facile dans cette école-là.” Mais là, j'attends encore que ça soit difficile. Je trouve ça facile. Je trouve que la réponse est très belle. » À son avis, les parents de milieux aisés sont généralement plus méfiants face aux interventions de l'école. D'autres

intervenants ont corroboré ce discours en affirmant que les parents de contextes scolaires plus favorisés sont souvent plus revendicateurs et qu'il est parfois plus difficile de collaborer avec eux. Les propos de nos interlocuteurs rejoignent ici ceux d'Akkari et de Changkakoti (2009) qui soutiennent que les parents plus aisés sont parfois perçus comme étant trop présents dans l'enceinte de l'école et, même, envahissants. Certains participants à notre recherche ont également établi des parallèles avec la relation école-familles en milieux défavorisés dans lesquels la diversité ethnoculturelle n'est pas nécessairement marquée. La directrice adjointe de l'école 1 juge que les parents y sont plus nombreux à se désengager de l'expérience socioscolaire de leur enfant. Ces observations s'inscrivent dans la même lignée que d'autres publications québécoises et françaises qui décrivent la distance qui existe entre certaines familles en milieux défavorisés ou dits « populaires » et l'école (Hohl, 1996 ; Kanouté, 2003, 2006, 2007c ; Millet et Thin, 2005 ; Périer, 2005 ; Vatz Laaroussi, 1996). Enfin, certains intervenants ont « normalisé » l'expérience de la collaboration école-familles en milieu défavorisé et pluriethnique en affirmant que, dans n'importe quel contexte socioéconomique ou socioculturel, on retrouve selon eux des parents qui s'impliquent dans le vécu socioscolaire de leurs enfants et d'autres qui semblent moins engagés.

Bien qu'elles soient généralement positives et qu'on sente l'importance de les soutenir, les relations que les écoles participantes entretiennent avec les familles du milieu comportent toutefois des défis à divers niveaux. Des intervenants ont avoué que le contact n'est pas toujours facile à établir et à maintenir. Nous retraçons ici certains défis comme ils ont été rapportés lors des entretiens ou observés au cours de notre passage dans les écoles :

- Des différences ethnoculturelles ou religieuses qui créent des incompréhensions, des malaises ou des conflits de valeurs⁶⁹;
- De la difficulté à décoder le système scolaire québécois, la culture scolaire ou le fonctionnement de l'école chez certains parents ;

⁶⁹ Soulignons qu'aucun intervenant que nous avons côtoyé n'a mentionné les demandes d'accommodement culturel ou religieux comme étant pratique courante ou problématique dans le milieu. À l'école 1, nous avons questionné une enseignante d'accueil à ce sujet. Elle nous a expliqué qu'en 34 ans de métier, elle n'avait jamais eu une requête d'accommodement, hormis un événement qu'elle a évoqué de manière anecdotique.

- La barrière de la langue chez certains parents rend le suivi scolaire et la communication avec l'école difficiles ;
- Des difficultés à rejoindre certains parents et des engagements professionnels qui ne permettent pas d'établir une relation avec l'école (ex. : cumul d'emplois, horaires de travail atypiques, emplois situés à une grande distance du quartier) ;
- De l'incompréhension ou de la méfiance de la part de certains parents à l'égard des pratiques de l'école (ex. : l'évaluation, les notes, le redoublement, les services offerts)
- Des caractéristiques psychosociales qui créent des tensions (ex. : des parents liés à des activités criminelles ou qui semblent avoir des troubles mentaux) ;
- La présence à l'école ou l'implication insuffisante de la part de certains parents (ex. : des parents qui ne se présentent pas aux rendez-vous fixés) ;
- La perception de la difficulté éprouvée par certains parents à accompagner l'enfant à travers son expérience scolaire ;
- Le manque de temps ou de ressources pour créer des liens avec les parents et les accompagner ;
- Des acteurs scolaires qui jugent que les attentes de l'école sont parfois très élevées envers les parents ;
- Des acteurs scolaires qui pensent que l'école s'ingère parfois dans les affaires personnelles des familles, ce qui exaspère certains parents et les pousse à éviter l'école.

Malgré les défis, les intervenants que nous avons côtoyés ont presque tous souligné le fait que, lorsque la relation école-familles est difficile à établir, les parents souhaiteraient s'engager davantage, mais des contraintes socioprofessionnelles les empêchent parfois de le faire. Ainsi, comme ils le font avec les élèves, plusieurs d'entre eux tentent de s'adapter aux parents, plutôt que de leur demander de s'adapter à eux, une préoccupation qui rappelle les préceptes d'une éducation inclusive. À leur avis, il incombe à l'école de créer le lien et il lui revient également d'en assurer la pérennité, malgré les défis. La secrétaire de l'école 1 estime qu'« il faut arriver à les convaincre » que leur présence ainsi que leur implication sont sincèrement souhaitées. Dans chaque école, nous avons noté les nombreux efforts déployés pour soutenir la collaboration avec les familles. Nous avons recensé plusieurs stratégies déployées pour contrebalancer les défis.

Comme nous l'avons souligné au chapitre du cadre théorique, la collaboration école-familles est un tuteur de réussite et de résilience largement reconnu dans les écrits scientifiques québécois (Archambault et Harnois, 2008 ; Bakhshaei, 2016 ; Benoit et *al.*,

2008 ; Deslandes, 2007 ; Gosselin-Gagné, 2012 ; Larivée et *al.*, 2006 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Kanouté et Calvet, 2008 ; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016 ; Sefa Dei et *al.*, 2000 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). Un milieu scolaire inclusif, qui de par sa définition intrinsèque vise à soutenir la réussite de tous les élèves, est donc invitée à cultiver l'importance d'entretenir de bonnes relations avec les parents d'élèves (Ainscow et Miles, 2008 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Beaupré et *al.*, 2010 ; Gouverneur, 2016 ; Ducharme, 2007 ; Riehl, 2000 ; Sefa Dei et *al.*, 2000). Dans le cadre de notre recherche, la majorité des intervenants que nous avons côtoyés ont souligné l'importance qu'ils accordent à la création de liens avec les familles. Dès les premiers jours, nous avons senti que la relation avec elles constitue une priorité pour chaque équipe-école : « Je trouve que c'est important de créer un lien avec les familles, puis de faire que l'école soit accessible. Moi, j'ai pour mon dire aussi que si le parent est bien à l'école, son enfant va être bien lui aussi. » (enseignante 3, école 1) À l'école 1, la directrice s'est engagée à mobiliser l'ensemble de son équipe dans cette voie ; dès que l'occasion s'y prête, elle ne manque pas d'en parler parce qu'elle estime que la collaboration école-famille constitue un facteur de protection en milieu précaire. Depuis son arrivée en poste, elle a noté d'énormes changements en ce qui concerne la qualité des relations avec les parents du milieu. À l'école 2, le directeur a tenu un discours semblable. Il juge que la collaboration avec les parents permet de soutenir la réussite et de faire une différence dans un milieu où plusieurs d'entre eux cumulent les vulnérabilités socioscolaires. Des acteurs scolaires qui travaillent dans les écoles participantes depuis plusieurs années ont eux aussi révélé que la collaboration école-familles est meilleure qu'auparavant parce que des efforts ont été faits pour se rapprocher d'elles. Certaines personnes interrogées estiment que les relations positives avec les parents incitent les enfants à s'engager davantage dans leur « métier d'élève » et à adopter un bon comportement parce qu'ils sont conscients du fait que le canal de communication est bien établi. Les propos des mères que nous avons rencontrées se sont inscrits dans la même logique.

Les enfants savent que s'il y a quelque chose, les parents seront au courant. Ça les discipline un tout petit peu. Ça aide parce qu'ils savent que s'ils font une bêtise, l'école communiquera avec nous. Bref, ça les conscientise un peu. Ils deviennent un tout petit peu plus disciplinés. Il y a un impact positif. (parent 2)

Selon la directrice adjointe de l'école 1, les liens qu'établit l'école avec les familles soutiennent également la motivation des enfants. Dans le même ordre d'idées, pour une enseignante (enseignante 3, école 1), la relation école-familles incite certains parents à s'impliquer davantage dans leur « métier de parents d'élèves ». Une autre enseignante (enseignante 4, école 1) estime, quant à elle, que cela permet de favoriser l'émergence d'un sentiment d'appartenance chez les élèves et les familles. En outre, plusieurs jugent que lorsque cette relation est positive, la confiance des parents à l'égard des interventions de l'école augmente, ce qui permet de répondre plus efficacement aux besoins des enfants. Certains estiment, de leur côté, que la qualité des relations avec les familles a un impact sur la réputation de l'école.

Ils peuvent se dire : « J'ai déjà fait confiance à quelqu'un du milieu scolaire. » Bien souvent, ils ont plusieurs enfants puis des cousins et cousines. Il y a une maman qui m'a déjà dit : « Moi, madame, je vous connais. Les enfants de ma cousine sont passés chez vous puis elle m'a dit que vous êtes bien fine, que vous aviez été correcte avec. » (entretien de groupe des professionnelles, école 1)

La psychoéducatrice de l'école 2 a évoqué une histoire semblable. Une mère qu'elle a croisée au dépanneur du coin lui a demandé conseil pour son enfant sans même que la petite fréquente l'école parce que d'autres parents du milieu avaient parlé d'elle comme étant digne de confiance. La psychoéducatrice était à la fois étonnée et ravie de pouvoir créer un lien avec cette maman dont l'enfant allait probablement fréquenter l'école dans les années à venir.

4.4.2 La décentration et la communication interculturelle pour favoriser la relation école-familles

Il a été mentionné à plusieurs reprises que nous avons senti une ouverture à l'égard de la diversité dans les écoles participantes. A contrario de la recherche de Benoît et *al.* (2008), qui ont rencontré des parents immigrants qui ont dénoncé le manque d'écoute et de respect de la part de l'école, nous avons senti l'ouverture ainsi que la vigilance de la plupart des praticiens face aux conflits de valeurs potentiels. Le plus souvent, ils tentent de ne pas porter de jugement afin de soutenir la relation les parents, une préoccupation qui fait écho aux préceptes d'une éducation qui se veut inclusive à la diversité (Booth et Ainscow, 2002). Plusieurs ont parlé de l'importance de comprendre « la réalité » des

familles ou « leur perspective » pour établir un lien avec elles, des propos qui s'inscrivent dans la même lignée que les recommandations d'une thèse récente (Charette, 2016).

Dans d'autres écoles, si tu as donné rendez-vous à deux heures et le parent n'arrive pas, la personne va être fâchée ; elle va trouver qu'il manque de considération. Nous, on ne juge pas et on ne se fâche pas. On essaie de garder la relation parce que c'est ça qui est important. (entretien de groupe des professionnelles, école 1)

Dans le même ordre d'idées, la directrice adjointe de l'école 2 nous a expliqué qu'elle estime qu'il est essentiel de se décentrer de ses valeurs afin de déchiffrer la façon de concevoir le monde des parents, de « prendre le pouls de l'Autre », comme elle l'a dit : « Souvent, on se (re)questionne. C'est ça qui nous fait avancer et qui nous permet de voir qu'on n'avait pas vu cet angle-là. Il faut penser à l'angle du parent. » Le directeur a tenu un discours semblable : « Moi, je regarde ça à travers mes lunettes à moi, de Québécois. Il faut se surélever pour être capable de se mettre à la place de l'autre et essayer de comprendre d'où il part, lui aussi. » (directeur, école 2) L'importance de la réflexivité et de la décentration (Abdallah-Pretceille, 1997 ; Changkakoti et Akkari, 2008 ; Cohen-Émérique, 1993 ; Kanouté, 2002 ; Kanouté, Lavoie, Guennouni Hassani et Charette, 2016 ; Mendonça Dias, 2010) a donc été soulignée par plusieurs personnes sur le terrain.

On a aussi la façon dont on applique nos référents à ce que vit le parent. Ça me fait toujours rire parce que je viens d'ailleurs moi aussi. Les profs, ça arrive qu'ils sont choqués. « L'enfant n'est pas sorti pendant la semaine de relâche ! » Mais ce qu'ils ont en tête, c'est leur beau petit bungalow à Laval avec une belle cour où l'enfant peut sortir. (entretien de groupe des professionnelles, école 1)

La décentration socioculturelle permet de mieux comprendre certaines pratiques familiales et de porter moins de jugements à leur égard. Il y a fort à parier que cela favorise, en retour, l'émergence de relations école-familles positives. Certains ont aussi insisté quant à l'importance de ne pas juger les parents dans leur façon d'exercer leur parentalité. Lorsqu'il est question de châtiments corporels, un conflit de valeurs documenté dans différentes publications (Benoît et *al.*, 2008 ; Hohl, 1996 ; Hohl et Normand, 2000 ; Kanouté, 2002 ; TCRI, 2016), plusieurs disent qu'ils tentent d'adopter une posture critique et professionnelle, malgré leur désaccord envers certaines pratiques.

Je n'ai pas à porter un jugement. [...] Je pourrais juste dire « tu as frappé ton enfant, j'appelle la DPJ », mais ce n'est pas ça. [...] Ça demande une adaptation parce que dans d'autres écoles, on signalerait. Ici, je vais plutôt être portée à essayer de discuter avec les parents et voir comment je peux les aider à faire autrement. (directrice adjointe, école 2)

Ces propos s'inscrivent dans la même logique que les recommandations de Kanouté et Lafortune (2011) qui soutiennent que, pour favoriser la collaboration école-familles immigrantes, il vaut mieux éviter les attitudes défensives ou l'expression de préjugés, même lorsque l'école est en désaccord avec certaines pratiques. D'autres acteurs scolaires ont évoqué l'importance d'être critique face aux pratiques de discipline physique avant chaque signalement afin de les traiter cas par cas. Certains estiment qu'il est essentiel de discuter avec les parents pour éviter de s'en tenir à la version des enfants qui ont parfois tendance à exagérer les faits à leur « avantage » lorsqu'il est question de discipline et de châtiments corporels. Ainsi, sans se soustraire à leur obligation de protéger les enfants qui fréquentent l'école, la plupart des praticiens que nous avons côtoyés tentent d'être réflexifs et de se décentrer afin de ne pas réagir de façon impulsive, ce qui risquerait de miner la relation école-familles et éventuellement, celle avec l'élève. Comme certains parents immigrants rapportent qu'ils se sentent parfois « surveillés » et se plaignent d'être l'objet de signalements à la DPJ trop rapidement (Vatz Laaroussi et *al.*, 2005), nous pensons qu'il est judicieux de la part des écoles participantes de faire preuve de prudence à cet égard.

Par ailleurs, nous avons noté que les intervenants s'assurent que les parents n'emploient pas de châtiments corporels en raison d'événements qui se sont produits à l'école. À l'école 2, nous avons assisté à une rencontre entre la direction et une mère visiblement contrariée. Nous avons alors noté les efforts du directeur pour tenter de désamorcer la situation et la rassurer. Il nous a ensuite confié avoir eu des craintes par rapport aux représailles que l'enfant aurait pu subir à la maison, sans employer de préjugés ou de jugements. D'autres situations ont été évoquées en ce sens. Le plus souvent, les intervenants que nous avons côtoyés tentent d'abord d'entrer en contact avec les parents afin d'amorcer un dialogue interculturel (Jacquet, 2016). La psychoéducatrice de l'école 2 a évoqué l'histoire d'une mère qui observait une période de deuil de 40 jours durant laquelle elle devait s'isoler. De plus, traditionnellement, c'est son mari qui

s'occupait du lien école-famille. On devait alors trouver un moyen d'entrer en contact avec elle parce que ses enfants étaient affectés par la mort de leur père. Différents intervenants ont cherché des moyens d'établir une collaboration « indirecte » avec elle pendant la période de deuil qu'elle devait respecter. Dans un premier temps, ils ont fait appel à un médiateur culturel dont le mandat consistait à établir un pont pour la prise de décision concernant les enfants ; un modèle de collaboration école-familles immigrantes similaire a été mis en évidence par Vatz Laaroussi et *al.* (2008). Selon la psychoéducatrice, il semble que l'école ait finalement réussi à créer une relation avec cette mère puisque, la période de deuil achevée, la collaboration s'est perpétuée.

4.4.3 La volonté de souhaiter explicitement la bienvenue aux nouvelles familles

Dans chaque école, il y a une panoplie d'initiatives qui visent à se rapprocher des parents du milieu et à créer un lien avec eux. Nos séjours sur le terrain nous ont permis de recenser des pratiques dont l'objectif est d'accueillir les nouvelles familles. Tout au long de l'année, nous avons perçu l'importance de ne pas « rater » cet accueil dans les écoles ciblées par notre recherche. À l'école 1, lorsque la directrice croise un nouvel élève accompagné de sa mère, elle s'empresse de leur demander : « Est-ce que ça va bien ? Comment était ta première journée à l'école ? » (extrait du journal, 24 mai 2016) Elle prend le temps de discuter avec eux et l'enfant l'enlace, cela fait sourire sa mère qui semblait heureuse d'assister à cette scène. Il est reconnu que les acteurs d'une école devraient être sensibilisés et outillés à l'accueil des familles immigrantes (Charette, 2016 ; TCRI, 2016). Charette (2016, p.308) plaide pour « un accompagnement précoce des parents, soit avant même que les enfants aient entrepris leur première journée d'école ». Les pratiques des écoles participantes nous ont semblé humaines et chaleureuses, tant auprès des enfants que des parents qu'on tente souvent de rassurer.

La directrice a vraiment cette idée-là qu'on les accueille, qu'on leur vend l'idée que notre école est une bonne école, qu'il y a une bonne équipe, qu'ils vont avoir des services, que leur enfant va être bien. On leur fait une place, on les rassure, on essaie de les comprendre, et on essaie de combler le fossé aussi aux endroits où on ne se comprend pas. Que ce soit culturel ou générationnel, peu importe... de faire le pont, finalement. (directrice adjointe, école 1)

Dès l'arrivée d'un élève récemment immigré, l'équipe se mobilise pour soutenir son intégration socioscolaire et créer des liens. D'après Booth et Ainscow (2002), les milieux scolaires inclusifs ont le souci de se doter de programmes afin d'accueillir les nouveaux élèves. À l'école 1, un protocole a été mis en place à cet effet : on fait visiter les lieux, on présente l'équipe, on cherche à en savoir davantage sur le vécu et le parcours migratoire lorsque l'enfant est récemment immigré, etc. On s'assure également d'expliquer aux parents nouvellement arrivés le fonctionnement de l'école et du système scolaire plus largement, une pratique que recommande également Charette (2016). La présence d'un protocole d'accueil, selon l'auteure, permet ainsi de « partir du bon pied » (p.308). Nous avons remarqué que différents intervenants sont impliqués dans le processus, une observation qui fait également écho aux recommandations de Charette (2016) qui propose d'inclure l'ensemble du personnel dans la démarche d'accueil. Par ailleurs, la directrice de l'école 1 a indiqué l'importance d'accueillir les familles de façon individualisée ; les bienfaits d'un accueil personnalisé ont été soulignés par différents auteurs (Charette, 2016 ; Froelich, 2012). À son avis, il faut prendre le temps de discuter et de travailler en prévention parce qu'il s'agit d'un public parfois vulnérable. D'autres ont tenu des propos similaires : « Avant, on prenait des notes, mais là, on passe beaucoup de temps avec chaque enfant puis on questionne les parents. Des fois, il y a des choses surprenantes qui sortent et on peut déjà cibler les besoins. (entretien de groupe des professionnelles, école 1) De nombreux efforts sont donc déployés afin de découvrir les différents aspects du vécu des élèves nouveaux arrivants⁷⁰. La secrétaire de l'école 1 a d'ailleurs indiqué que, lorsqu'il s'agit d'enfants qui a priori semblent avoir un vécu plus difficile, on accorde plus de temps et de ressources à savoir « qui il est » et « d'où il vient ». Plusieurs intervenants nous ont expliqué que ces pratiques d'accueil font une différence, spécialement dans un milieu où le vécu de certaines familles est marqué par des épreuves.

C'est important qu'ils se sentent accueillis et qu'ils sachent qu'ils peuvent nous appeler ou venir à l'école quand il y a quelque chose. [...] Je trouve ça très satisfaisant de les accueillir, de prendre contact avec eux... Ça fait

⁷⁰ À l'école 2, nous avons été témoin d'un seul moment durant lequel une nouvelle élève et son père ont été accueillis. Nous avons remarqué que l'accueil réservé par la secrétaire et une orthopédagogue était très chaleureux, mais nous ne pouvons pas nous prononcer davantage.

tellement une différence ! Ils sont stressés ces parents-là, surtout parce qu'ils ne savent peut-être pas comment [l'école] fonctionne. (directrice adjointe, école 1)

À l'école 1, nous avons été témoin de l'accueil de certaines familles, comme le montre cette scène ethnographique tirée de notre journal ethnographique (extrait du journal, 20 mai 2016) : Une maman qui est arrivée avec ses trois enfants il y a à peine une semaine vient à l'école pour les inscrire. Elle semble nerveuse. Il lui manque plusieurs papiers. On s'assure alors de lui expliquer tout ce dont elle a besoin. Ensuite, la TTS discute avec elle un long moment en privé. Les enfants s'amuse avec des jouets mis à leur disposition. Puis, la directrice rejoint la maman pour mieux la connaître et la rassurer. Elle lui demande si elle a un réseau de soutien : « Nous pourrions vous mettre en contact avec d'autres mamans du quartier si cela vous intéresse. » La TTS l'informe ensuite des organismes qui pourront la soutenir. Plus tard, ils font le tour de l'école pour familiariser la famille avec les lieux et faire la rencontre de divers acteurs comme le concierge. Lorsque la famille quitte l'école, la maman nous semble rassurée. Au départ, elle ne nous regardait pas tandis qu'à son départ, elle nous a fait un grand sourire et nous a dit « merci ».

À l'école 1, nous avons remarqué les efforts déployés pour l'accueil des familles en maternelle. Nous avons recensé un certain nombre de pratiques qui visent à aider les parents à décoder le système et la culture scolaires, mais aussi, à comprendre le fonctionnement de l'établissement, plus localement (Charette, 2016 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Mendonça Dias, 2010 ; Mondain et Couton, 2011)⁷¹. Certaines pratiques rappellent une initiative décrite par Mendonça Dias (2010) dont l'objectif est d'inviter les parents pour favoriser la connaissance de la société française et de l'institution scolaire. Dans l'école 1, accueillir explicitement les nouvelles familles consiste à les informer à plusieurs niveaux : les évaluations, les journées pédagogiques, le transport scolaire, la composition des lunchs, etc. On leur explique en quoi consiste une journée régulière, ce que l'enfant y fait, ce que l'école met en place s'il a de la difficulté

⁷¹ Nous tenons à souligner que la directrice adjointe de l'école 1 a souligné que ce ne sont pas que les parents ayant été scolarisés ailleurs qui ont besoin d'aide pour décoder la culture scolaire et le fonctionnement de l'école. À son avis, à moins de travailler dans le domaine de l'éducation, il est difficile de comprendre les rouages de l'école en général.

(ex. : apprentissages, langue), etc. Une mère qui a participé à un entretien formel a souligné l'importance d'accorder du temps à ses séances d'informations, surtout pour les parents qui n'ont pas été scolarisés au Québec.

[...] c'est complètement différent de l'école que nous, on connaît, chez nous. Donc, c'est bien qu'on nous apprenne, avant que l'enfant commence... qu'on comprenne le travail, comment ça se passe, comment on peut aider l'enfant avec ses devoirs et tout ça... Juste de comprendre le rôle exactement des différentes personnes ; l'orthopédagogue, qu'est-ce qu'elle fait ? (parent 1)

Notre passage dans cette école nous a permis de constater que, avant l'entrée en maternelle, les familles ont l'occasion de venir à de nombreuses reprises. Au moment de l'inscription, la secrétaire discute et remplit des papiers avec le parent, tandis que l'enfant rencontre l'orthopédagogue pour une évaluation du développement et du langage. Cet entretien, selon elle, lui permet également de cerner quelques habitudes familiales : « Est-ce que tes parents te lisent, toi aussi, des livres avant de te coucher ? Est-ce que tu manges des fruits comme la petite fille de l'histoire ? » Elle est chaleureuse et patiente avec les enfants. Certains d'entre eux pleurent et hésitent à quitter leur parent pendant l'évaluation. Elle n'hésite pas à parler à une petite fille en anglais pour la convaincre de la suivre. Pendant ce temps, la directrice navigue entre les différentes pièces pour se présenter et établir un premier contact. Les instigateurs de cette journée ont également pensé aux parents qui viennent accompagnés de plusieurs enfants ; une table remplie de jouets a été aménagée pour les aider à patienter.

Suite aux journées d'inscription, nous avons assisté à plusieurs activités d'accueil. Nous avons alors été à même de constater à quel point la dynamique se voulait chaleureuse et accueillante à l'égard des familles. L'une d'entre elles a débuté par l'intervention de la directrice qui a souligné l'importance de valoriser le « vivre ensemble en français » dans un contexte de diversité. Chaque parent a reçu une carte comprenant les coordonnées de l'école, une pochette contenant des informations sur l'école, des informations sur le développement de l'enfant et sur le quartier, etc. La directrice a ensuite expliqué que les membres du personnel travaillent en équipe multidisciplinaire dans le but de soutenir l'expérience scolaire des enfants et d'offrir du soutien aux parents qui en ont besoin. Les professionnelles ont pris la parole, tour à tour, afin d'expliquer leur mandat en profondeur

et de démystifier leur rôle. On a insisté sur ce point afin que les parents plus suspicieux comprennent que chaque intervention vise à soutenir leur enfant et non à le stigmatiser. Ces précisions nous ont semblé indispensables lors de cette première rencontre parce que, à plusieurs reprises, des intervenants ont évoqué la méfiance de certains parents envers les services proposés par l'école parce qu'ils ne comprennent pas nécessairement en quoi ils consistent : « On reste avec les parents donc, on peut expliquer un peu c'est quoi la psychologie scolaire et faire des *jokes*... parce qu'on entend souvent : "Mon enfant n'est pas fou, pourquoi il a besoin d'un psychologue?" » (entretien de groupe des professionnelles, école 1) Chaque intervenant s'est efforcé de rassurer les parents qui avaient des questions et ont réitéré l'importance d'entrer en contact avec l'école dès qu'ils ont des inquiétudes. Lors de cette rencontre, on a également discuté de la relation qu'entretient l'école avec différentes ressources communautaires. La directrice a expliqué que la collaboration se faisait dans le but de soutenir les élèves et leur famille à divers niveaux. La représentante d'un organisme du quartier a profité de l'occasion pour présenter différentes activités et des services offerts. Après la rencontre, certains parents se sont également dirigés vers des intervenants pour poser des questions plus « personnelles ». Pendant ce temps, les enfants étaient en classe. Une enseignante a repéré un élève qui semblait inhibé. Par chance, elle parlait la même langue que lui. Ils ont échangé quelques mots et le petit semblait ravi. Cette rencontre nous a paru, somme toute, très complète et a permis d'informer les familles présentes⁷² sur divers aspects, en plus de soutenir leurs premiers contacts avec l'école. Cette démarche, aux yeux de la directrice de l'école, constitue une pratique gagnante en termes d'accueil au préscolaire.

À la suite de cette journée d'accueil, des ateliers de préparation à la maternelle ont été organisés pendant trois jours. La première fois, les activités visent surtout à soutenir le développement de la motricité fine (ex. : pâte à modeler) et globale (ex. : jouer avec un ballon). L'objectif n'est pas de dépister et d'étiqueter les élèves qui ont de la difficulté. Selon la psychoéducatrice, il s'agit plutôt d'inspirer aux parents des pratiques à employer pour soutenir le développement de leur enfant et créer des liens. La deuxième fois,

⁷² Nous avons remarqué que toutes les chaises étaient occupées, malgré la température peu clémente des derniers jours (trottoirs enneigés et glissants). Il nous a semblé que l'école avait alors réussi à mobiliser la plupart des parents pour cette première journée d'accueil.

l'objectif des activités consiste à outiller les familles au regard de saines habitudes de vie : l'alimentation, le sport, l'heure du coucher, l'hygiène de la bouche, les collations, etc. Ensuite, une activité a permis de consolider ces apprentissages. Lorsque celle-ci a été achevée, les enfants ont dégusté une collation et sont allés jouer dans la cour. Pendant ce temps, les parents ont eu l'opportunité de poser des questions. Une maman se questionnait au sujet des allergies et des collations qui sont admises. Un papa a, quant à lui, demandé des explications quant à la « rentrée progressive », un terme dont il n'avait jamais entendu parler auparavant. Un autre s'interrogeait sur ce que les enfants font quand ils sont au service de garde. La directrice a expliqué que, sans être une prolongation de la journée d'école, les activités proposées par le service de garde tentent d'avoir une orientation éducative. La troisième fois, une fête avec de la musique et des décorations a été organisée. Les enfants devaient décorer un chapeau avec leur parent. Dès qu'ils ont terminé la confection de celui-ci, ils se sont placés en rang pour faire le tour de l'école. Les parents semblaient fiers de leur petit ; certains se sont levés pour redresser le chapeau sur la tête de leur enfant. Ils ont ensuite fait le tour de l'école leur permettant ainsi, une fois de plus, de se familiariser avec les lieux. Après, on a distribué des collations puis certains d'entre eux ont dansé. En partant, des enfants ont enlacé certains intervenants et les parents les ont remerciés.

À la fin de chaque journée, l'équipe s'est réunie afin de dresser un bilan et garnir les dossiers des élèves qui ont été entamés au cours des semaines précédentes. D'emblée, on ne met pas l'accent sur les difficultés observées. Ce sont les aspects avec lesquels les enfants semblent avoir le plus de facilité ou d'intérêts qui sont d'abord soulignés. Les notes consignées permettent de garder des traces écrites pour les consulter, au besoin, l'année prochaine. En ce qui concerne les difficultés qui ont été relevées, on parle de « beaux défis ». Deux enseignantes de maternelle ont avisé la directrice qu'elles seraient ravies d'accueillir un élève qui semblait avoir des difficultés d'adaptation dans leur classe respective l'année suivante. Nous n'avons pas eu l'impression que l'enfant était stigmatisé ; leurs paroles à son égard étaient bienveillantes. Un autre aspect que nous avons noté : ces rencontres ont permis de repérer des élèves qui avaient été classés en accueil, mais qui semblent, finalement, avoir la capacité d'intégrer le régulier dès le début de l'année. Nous avons trouvé cette perspective intéressante, d'autant plus que le

classement en accueil consiste parfois en une pratique conflictuelle auprès de certains parents immigrants (Kanouté et *al*, 2008). Enfin, les différents intervenants ont discuté du fait qu'ils avaient repéré des parents qui souhaiteraient faire du bénévolat dans l'école et s'y impliquer éventuellement, ce qui nous a semblé prometteur.

À l'issue des trois rencontres, la directrice a souligné qu'elle était heureuse de la popularité des activités auprès des familles. Il s'agit d'un énorme investissement pour certains d'entre eux. Une maman nous a confié qu'elle occupe un emploi la nuit, mais qu'elle sentait qu'il était essentiel qu'elle participe aux ateliers de préparation à la maternelle pour le bien de son enfant. Cette initiative semble avoir plusieurs impacts positifs au regard de la collaboration école-familles. Selon la directrice, ces ateliers permettent aux familles d'appivoiser l'école, de tisser des liens et de se rassurer. La psychoéducatrice a observé qu'au fil des ans, certains parents semblent se confier et dialoguer plus facilement avec l'école suite à leur participation à cette initiative. Les activités de préparation à la maternelle permettent également à l'école de mieux connaître les futurs élèves et de cibler certains besoins à l'avance et d'être mieux préparée à la rentrée. Cette initiative permet aussi de créer des liens précoces avec les enfants. On remarque d'ailleurs une « progression » dans l'attitude de certains d'entre eux entre la première et la dernière semaine, ce qui suggère que ces ateliers leur permettent de se familiariser tranquillement avec l'école. D'emblée, certains enfants sont plus inhibés et refusent de se séparer de leur parent tandis qu'au bout de trois séances, ils semblent plus confiants et indépendants. Un papa a soutenu cette observation. Il nous a confié que la participation aux ateliers avait permis à sa fille de se préparer en douceur à la rentrée en se « détachant » graduellement de lui au fil des semaines.

Vers la fin de l'année, nous avons assisté à une dernière rencontre qui visait à préparer à l'entrée en maternelle. La directrice adjointe nous a confié qu'elle était ravie qu'autant de gens se soient déplacés. Avant le début de la rencontre, la directrice, fidèle à ses habitudes, a salué chaque parent pour les accueillir. Sur chaque table, des plateaux de crudités, de fromages et de craquelins avaient été disposés. Il y avait également de l'eau et du jus. La directrice a amorcé la rencontre en réitérant l'importance de travailler conjointement avec l'école. Encore une fois, les parents ont eu l'occasion de poser des

questions et d'être rassurés au regard de différentes craintes concernant l'entrée de leur enfant à l'école : « Est-ce que les routines changent d'un enseignant à l'autre ? », a demandé une maman. « Qu'est-ce qu'on fait si notre enfant est gêné et qu'il ne parle pas ? », a questionné un papa à son tour. « Qu'est-ce que vous faites si notre enfant fait une crise à l'école ? », a demandé un autre (extraits du journal, 24 mai 2016). Aussitôt, une enseignante s'est empressée d'expliquer qu'à l'école, on donne le temps à l'enfant de s'acclimater et qu'il y a plusieurs ressources disponibles. Elle a ensuite ajouté que, lorsqu'une situation semble plus complexe, on communique toujours avec les parents parce qu'ils sont experts de leur enfant et qu'ils peuvent donner des conseils qui permettent de mieux interagir avec lui. Une CP qui participait à la présentation a tenté de rassurer les parents qui craignaient que leur enfant soit en retard à l'entrée à la maternelle sur le plan du développement et des connaissances acquises. Elle a enchaîné en proposant aux parents des outils à réinvestir à la maison pour soutenir l'expérience scolaire de leur enfant à divers niveaux : la motricité, la socialisation, l'expression des émotions, etc. Elle a également indiqué qu'à cette école, les langues maternelles sont valorisées et prises en compte, faisant ainsi écho aux propos de plusieurs experts (Armand, 2012a ; Armand et al., 2008 ; Dagenais, 2008 ; Geoffroy, Dufresne et Armand, 2013). La CP a terminé son intervention en disant aux parents que l'un des plus beaux cadeaux qu'ils peuvent offrir à leur enfant est de leur transmettre le goût de venir à l'école et d'apprendre. Elle leur a conseillé de lui démontrer qu'ils s'intéressent à son vécu scolaire pour susciter sa motivation. À la fin de la rencontre, une maman a remercié la psychoéducatrice en lui avouant qu'elle était maintenant rassurée quant à la prise en charge de son fils l'année prochaine. Nous avons également remarqué que des parents discutaient entre eux. Selon une enseignante (enseignante 4, école 1), ces rencontres que l'école organise permettent aux parents de socialiser et de créer des liens entre eux.

Au fil de ces différentes initiatives, nous avons remarqué l'ampleur des efforts déployés afin d'apprivoiser les parents, de créer des liens et de développer la confiance nécessaire à la collaboration. Nous estimons également que ces rencontres permettent de mieux comprendre plusieurs aspects de l'école. Les propos tenus lors de chacune d'entre elles nous ont semblé rassurants. Nous n'avons jamais senti que l'école tentait d'imposer une vision du monde ou une façon d'exercer le rôle de parent ; il nous a plutôt semblé que

différents intervenants tentent de travailler en équipe et d'outiller les familles pour le bien des enfants. De manière générale, tous les efforts semblaient réunis pour que l'accueil des nouvelles familles et le premier contact avec l'école soient réussis. Enfin, nous avons noté que, lors de ces rencontres, un service de garde est mis à la disposition des parents pour s'assurer qu'un maximum puisse participer, une pratique recommandée par Charette (2016) puisque cela permet à certains parents de se déplacer à l'école.

4.4.4 Le souci de communiquer régulièrement et de diverses manières avec les parents

Au cours de l'année, nous avons perçu la volonté d'entrer en contact régulièrement avec les parents pour différentes raisons. Des intervenants appellent parfois à la maison pour s'informer du vécu de l'élève en dehors de l'école. Une TES de l'école 2 nous a expliqué qu'elle prend contact avec les parents lorsqu'elle sent qu'il y a un changement qui perturbe l'élève. Dans d'autres cas, ils appellent pour établir un contact positif lorsqu'ils sentent que le lien est plus difficile à créer. Nous avons également remarqué que différents intervenants (direction, enseignants, professionnels) prennent contact avec les parents pour les informer des « bons coups » de leurs enfants. La directrice de l'école 1 a mentionné l'importance de ne pas appeler à la maison seulement « quand ça va mal ». D'autres ont tenu des propos similaires, un discours qui s'inscrit dans la même logique que celui de Ryan (2006, p.12, traduction libre) qui conseille de saisir l'occasion de « passer du temps au téléphone pour des raisons positives ». Une enseignante prend contact avec la mère d'une élève qu'elle considère comme étant anxieuse pour lui signifier que sa fille a passé une belle journée à l'école. Elle en fait de même avec d'autres parents parce qu'elle estime que ces petits gestes font la différence.

Je n'appelle pas tout le temps pour des mauvaises nouvelles. Ça, ça change tout. [...] Je prends la pochette jaune et j'écris un beau message. « Vous savez ce qu'il a fait aujourd'hui ? C'était tellement drôle ! » Ça fait que je n'ai pas tout le temps la relation « mauvaise nouvelle » avec les parents. (enseignante 3, école 1)

Selon plusieurs personnes, il semble que les parents apprécient qu'on cherche à les rejoindre régulièrement. Ces propos ont été corroborés par les trois mères avec qui nous nous sommes entretenues.

Quand tout va bien, vous avez des mots pour dire que « l'enfant, ça va bien ». Si quelque chose ne va pas, on vous en parle et on demande toujours votre avis par rapport à ce qu'ils vont faire avec l'enfant. Ils ne vont jamais mettre quelque chose en pratique avant de demander le consentement des parents. Ça, je trouve que c'est quelque chose de vraiment gagnant. Ça permet que tout le monde s'entende et que tout marche bien, pour le bien de l'enfant.
(parent 1)

Certains intervenants des écoles participantes ont aussi insisté quant à l'importance d'entrer régulièrement en contact avec les familles, sans toutefois qu'elles aient le sentiment que l'école s'ingère dans leur vie personnelle. Cette préoccupation a été soulevée par d'autres auteurs qui se sont intéressés aux relations école-familles immigrantes (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Benoît et *al.*, 2008 ; Hohl, 1996 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). Plusieurs intervenants que nous avons rencontrés ont également mis l'accent sur l'importance d'être souple en s'adaptant aux besoins et aux contraintes des familles. Ainsi, lorsqu'il est question de rejoindre des parents dont l'horaire de travail est atypique, ils appellent parfois en dehors des heures habituelles de travail de l'école.

D'autres personnes ont elles aussi affirmé que, dans le milieu, le succès de la communication repose en partie sur le fait qu'il faut parfois insister et relancer à plusieurs reprises, un aspect qui a été souligné comme étant un irritant dans le cadre d'une autre étude réalisée en contexte de diversité (Benoît et *al.*, 2008). La plupart des intervenants que nous avons côtoyés n'ont pas abordé ces pratiques en termes de contrainte, probablement parce qu'ils sentent que cela a un impact positif. Dans le cadre de notre recherche, nous avons observé plusieurs pratiques en congruence avec cette affirmation. À l'école 1, certains parents n'ont pas assisté à la première journée d'accueil du préscolaire. La directrice a pris soin de relancer chacun d'entre eux afin de les inviter à la prochaine rencontre en leur rappelant qu'il serait avantageux d'y assister, mais sans employer un ton accusateur ou coercitif. Divers acteurs que nous avons côtoyés ont également souligné l'importance de se montrer disponibles pour les parents et de répondre rapidement à leurs questions lorsqu'ils entrent en contact avec l'école, une préoccupation qui rejoint les recommandations d'une recherche menée auprès de parents de milieux défavorisés (Kanouté, 2006).

Par ailleurs, nous avons remarqué qu'on tente de diversifier les moyens de rejoindre les parents en leur offrant diverses options — courriels, téléphone, message écrit, etc. La flexibilité dans les méthodes employées semble donc de mise, une observation qui rejoint les conseils de Ryan (2006) en termes de pratiques inclusives. Lors de notre entretien, la directrice adjointe de l'école 2 a souligné qu'elle n'avait jamais travaillé dans un milieu scolaire aussi souple à cet égard. Nous avons aussi remarqué que certains intervenants adoptent parfois des moyens plus « personnalisés » d'entrer en contact avec les familles. Une enseignante de l'école 1 a indiqué qu'elle offre aux parents de la contacter via une adresse courriel particulière parce qu'elle estime que cela permet de créer un lien plus « intime » avec eux. Une autre a tenu des propos similaires.

Au début de l'année, je leur dis : « Si vous avez une angoisse, écrivez-moi, je vais répondre. Je vais vous appeler. » Il y en a qui vont dire « arrête de dire ça, ils vont tout le temps t'écrire ! », mais non ! Juste de le savoir, ça rassure. Moi, j'appelle de chez moi et il y en a qui me disent : « Tu laisses ton numéro ? » Il n'y a pas personne qui me rappelle. Tu sais, c'est des êtres humains, des adultes ; c'est pas des maniaques ! (enseignante 3, école 1)

Lorsqu'il est question d'entrer en contact avec les parents, nous avons également noté que certains intervenants choisissent parfois de se rendre directement au domicile de familles qu'il est difficile de rejoindre autrement. Cette façon de procéder nous rappelle le modèle de collaboration dite fusionnelle décrit par Vatz Laaroussi et *al.* (2008). Dans d'autres cas, lorsque les parents ne maîtrisent pas le français ou l'anglais, on les invite à l'école parce qu'on estime qu'il sera plus facile de communiquer avec eux ainsi. Certains se déplacent également de leur propre initiative. Lorsqu'ils ont des questions, ils semblent à l'aise de venir les poser, une observation qui avait été également faite dans le cadre d'une autre recherche en milieu pluriethnique et défavorisé à Montréal (Gosselin-Gagné, 2012).

Par ailleurs, nous avons remarqué que l'école 1 compte parfois sur le bouche-à-oreille dans le quartier pour transmettre certaines informations, une pratique qui semble prometteuse : « Des fois, j'envoie un courriel massif, mais les parents vont l'apprendre par des voisins. [...] Les gens habitent près donc, si je dis qu'on a une soirée de parents, le mot se passe pas mal vite. » (directrice, école 1) Selon Liboy (2014), qui s'est intéressé aux communications école-familles immigrantes en Alberta, la tradition orale est ancrée

dans la culture d'origine de certaines d'entre elles. Ce faisant, elles « recourent spontanément au bouche-à-oreille pour recueillir et transmettre l'information » (p.15). L'auteur propose ainsi aux écoles qui sont moins familières avec ce type de pratique de s'en inspirer afin de rejoindre certaines familles. Dans le cadre de notre recherche, le représentant de l'OPP de l'école 1 s'est servi du « bouche-à-oreille » comme « agent multiplicateur » au cours de l'année. À différentes occasions, il a mobilisé des parents du quartier qui devaient en recruter d'autres et ainsi de suite. La stratégie semble avoir porté fruit puisque tout au long de l'année, différents intervenants de l'école 1 se sont dit satisfaits du taux de participation des parents aux différentes activités et rencontres.

Plusieurs intervenants que nous avons côtoyés estiment que les parents apprécient la diversité des voies possibles pour la communication école-familles, un constat appuyé par les trois mères que nous avons rencontrées.

C'est important d'avoir plusieurs moyens de communiquer parce que tout le monde n'a pas les mêmes ressources. [...] Si j'ai un message à transmettre à leurs enseignants, j'écris tout simplement [dans l'agenda]. Vu que j'ai une bonne relation avec la direction, quelques fois, je peux aller à l'école la voir et parler avec elle. Donc, c'est les deux moyens que j'utilise pour communiquer. C'est très facile de les rejoindre quand j'ai besoin de leur dire quelque chose et je me sens à l'aise avec eux. (parent 2)

Une autre maman (parent 3) a, quant à elle, indiqué qu'elle n'utilise pas d'ordinateur. Ce faisant, lorsqu'elle doit communiquer avec l'école, elle préfère écrire une note à l'agenda et même, se déplacer directement pour rencontrer les personnes concernées. Elle apprécie donc qu'on lui offre l'opportunité d'entrer en contact de différentes façons. Étant donné l'omniprésence des technologies ainsi que leur commodité, on pourrait être tenté de compter exclusivement sur l'envoi de courriels, mais dans ce cas, il semble que cela ne permettrait pas de rejoindre l'ensemble des parents. Nous pensons qu'il s'agit, encore une fois, d'une pratique inclusive.

En contexte de diversité, il apparaît essentiel de trouver des moyens de communiquer avec les parents qui ne parlent pas la langue d'usage de l'espace scolaire (Charette, 2016 ; Kanouté et *al.*, 2008). Un environnement scolaire inclusif devrait utiliser différents moyens d'entrer en contact avec les familles afin d'assurer une prise en charge équitable de la diversité linguistique (Booth et Ainscow, 2002 ; Riehl, 2000). Charette (2016,

p.315) conseille de donner « l'accès aux familles à des informations qui concernent l'école et la scolarisation de leurs enfants dans une langue qu'elles maîtrisent, surtout lors des premiers contacts avec l'école » afin qu'elles ne se sentent pas exclues. Cette préoccupation, nous l'avons retrouvée dans les deux milieux qui ont participé à notre recherche qui, à l'image de milieux scolaires inclusifs, se sentent imputables quant à cette responsabilité. Nous avons d'ailleurs noté que, pour la majorité, la diversité linguistique ne représente pas un obstacle majeur pour entrer en contact avec les familles. Ces observations vont à l'encontre des résultats d'autres études québécoises dans lesquelles divers acteurs scolaires ciblent la non-maîtrise du français comme étant une entrave spécifique à la collaboration avec les parents (Benoît et *al.*, 2008 ; Kanouté et *al.*, 2016). Les deux milieux qui ont participé à notre recherche déploient diverses stratégies pour remédier à cette réalité. À l'école 1, les rencontres d'informations se déroulent, le plus souvent, en français et en anglais. Certains intervenants nous ont expliqué qu'il en était ainsi afin de répondre à la demande de parents qui regrettaient de ne pas pouvoir saisir l'essence des présentations. Ce constat rejoint les conclusions d'une recherche de Benoît et *al.* (2008) dans laquelle des parents allophones, locuteurs de l'anglais, ont avoué qu'ils souhaiteraient que l'école communique avec eux dans cette langue craignant de ne pas pouvoir s'impliquer suffisamment dans le parcours scolaire de leur enfant. En employant cette stratégie, nous n'avons pas senti que l'intention était d'imposer l'anglais comme langue commune ; il s'agit plutôt de s'adapter à une forme de diversité linguistique pour rejoindre un maximum de parents pour qu'ils puissent, en retour, s'impliquer dans l'expérience scolaire de leur enfant. Ce type de préoccupation s'harmonise avec les préceptes d'une éducation inclusive qui vise l'adaptation à l'altérité.

Les parents en accueil, il faut faire en sorte que le maximum comprend ce qu'on dit. [...] Et même avec les parents du régulier, on traduit les rencontres en anglais parce qu'il y en a qui ne parlent pas beaucoup français. Tout dépend de l'objectif final. Pour cette journée-là, on s'est dit qu'il faut que les gens se sentent bienvenus et qu'ils comprennent donc, on parle aussi en anglais. (entretien de groupe des professionnelles, école 1)

La vision de la directrice de l'école 1 à ce sujet s'inscrit dans la même logique : son objectif principal est de créer un lien avec les parents afin de soutenir l'expérience scolaire du maximum d'élèves possible : « Moi, mon objectif, c'est qu'ils comprennent.

Ce n'est pas qu'ils apprennent la langue française. [...] Quand le parent vient à l'école et que l'objectif, c'est qu'il comprenne la démarche qu'on fait auprès de son enfant, on va s'exprimer, peu importe la langue.» L'école peut effectivement encourager la francisation des parents, mais cela ne fait pas partie de son mandat⁷³. Ainsi, malgré des convictions personnelles et les lois concernant le français comme langue commune, les intervenants peuvent s'exprimer dans différentes langues pour le bien et la réussite des enfants. Dans un tel milieu, il semble y avoir des avantages à un tel accommodement. Les parents, selon les dires de plusieurs intervenants de l'école 1, apprécient les efforts qui sont déployés pour les joindre et sont reconnaissants qu'on fasse le maximum pour les impliquer dans l'expérience scolaire de leur enfant.

Le plus bel exemple, c'est un parent l'année passée. Pour elle, c'était difficile parce qu'elle-même n'avait pas aimé l'école et elle n'était pas contente qu'il soit au secteur francophone. Elle, elle parlait juste l'anglais donc, je parlais en anglais avec elle. À la toute fin, c'est d'elle que j'ai eu les plus beaux mots et elle m'a écrit encore. (enseignante 1, école 1)

À la suite d'une rencontre à laquelle nous avons assisté, une maman a confié à la psychoéducatrice que, lorsque son premier enfant était entré à la maternelle, elle n'avait pas pu saisir l'essence des réunions parents-école puisqu'elle ne comprenait pas le français. Cette adaptation lui avait alors permis de mieux comprendre comment soutenir l'entrée à l'école de son deuxième enfant. Elle disait être très reconnaissante du fait qu'on parle une autre langue afin de rejoindre davantage de parents non francophones. Il semble également que certains parents allophones, de leur côté, apprécient qu'on fasse l'effort d'apprendre quelques mots dans leur langue maternelle pour parler avec eux.

Moi, ce que je veux, c'est établir un lien. Si le lien doit passer par l'anglais ou par l'ourdou... J'essaie d'apprendre leur langue et leur dire deux ou trois mots. Des fois, quand tu leur dis quelques mots et que tu leur demandes « comment on dit ça dans votre langue ? », tout de suite, ils savent qu'on a un intérêt envers eux. (enseignante 1, école 1)

⁷³ Depuis son entrée en poste, la directrice de l'école 1 a remis en place une pratique qui avait été abandonnée par le passé : les cours de francisation des parents dans l'école. À son avis, cela permettrait de rapprocher les parents du milieu scolaire de leur enfant parce qu'on leur offre une occasion supplémentaire de se retrouver dans l'école (nous reparlerons de cette pratique un peu plus loin). Nous avons noté que, tout au long de l'année, la directrice a souvent évoqué l'importance d'ouvrir les portes de l'école aux parents et à la communauté en général. Ses propos semblaient donc en harmonie avec les pratiques et les initiatives qu'elle soutenait dans son milieu.

Nous avons remarqué que la diversité parmi le personnel est parfois mise à profit pour entrer en relation avec des familles non francophones ou pour mieux comprendre certaines pratiques, des observations qui font écho aux propos de Manço (2016). Dans les deux écoles, il y a des intervenants bilingues ou polyglottes qui deviennent des interprètes auxquels on peut avoir accès rapidement et « gratuitement », autant auprès des parents que des élèves. À l'école 1, des personnes parlent espagnol, arabe, roumain, portugais, etc. Lors des entretiens formels, différentes personnes ont évoqué les bénéfices de maîtriser plusieurs langues dans un milieu scolaire aussi diversifié.

Parfois, avec certains enfants ou avec certains parents, je n'ai pas toujours le temps d'appeler un interprète, ça fait qu'il y a des enseignants et des éducateurs du service de garde qui s'offrent. On leur demande « est-ce que ça te dérangerait de venir m'expliquer ? » ou « est-ce que tu pourrais m'aider avec telle chose ? ». (directrice adjointe, école 2)

Ce soutien linguistique « spontané » renvoie aux constats de Charette (2016). Des parents qui ont participé à sa recherche doctorale prétendent avoir bénéficié de traductions sommaires dans leur langue maternelle qui leur ont permis de mieux comprendre certaines informations. À l'école 1, la diversité linguistique de l'équipe-école est telle que quelques intervenants ont affirmé ne jamais avoir eu à faire appel aux services d'interprétariat dans le cadre de leur travail. Il semble que, outre la diversité linguistique, le pluralisme ethnoculturel et religieux parmi le personnel de chaque école permet, lui aussi, de créer des liens : « Moi, je le vois que certaines de mes intervenantes qui ont un parcours migratoire elles-mêmes sont plus entendues par certains parents que moi, par exemple. Ils se sentent plus proches, plus compris. » (directrice adjointe, école 1) Nous avons d'ailleurs noté que des acteurs scolaires exploitent la diversité parmi le personnel de l'école pour se décentrer et mieux comprendre les pratiques de certaines familles. Certains estiment, quant à eux, que de mettre à profit le bagage des membres du personnel permet de soutenir leur inclusion dans l'équipe-école et de valoriser leur expertise : « Je les consulte des fois : “Hey, je me pose des questions. J'ai une maman qui a la même religion que vous...” C'est valorisant et elles aiment ça. Elles savent que je veux les respecter, que je ne veux pas dépasser de limites avec les parents. » (psychoéducatrice, école 2)

Dans les milieux scolaires où il y a présence de parents non francophones ou non anglophones, il apparaît également utile d'avoir accès aux services d'interprètes ou de traducteurs afin de communiquer et de soutenir leur compréhension (Benoît et *al.*, 2008 ; Charette, 2016 ; Mendonça Dias, 2010 ; TCRI, 2016). Il semble notamment que l'intervention d'interprètes soit particulièrement importante en orthophonie : « La mère, elle s'exprime bien en français et en anglais, mais les petites nuances, les petits détails... On voulait être certains qu'elle comprenne et elle aussi, elle voulait être sûre qu'elle comprenait tout. Donc, on a fait venir un interprète. » (entretien de groupe des professionnelles, école 1) Une recherche de Benoît et *al.* (2008) a mis en lumière les zones de tensions émanant de l'absence d'interprète en milieu scolaire pluriethnique et la volonté — tant des parents que des intervenants scolaires — d'avoir accès à ce type de ressources. Parfois, ce sont les parents qui trouvent des moyens de remédier au fait qu'ils ne parlent pas la langue. Ils viennent alors accompagnés d'un enfant plus vieux, un ami ou un voisin pour faciliter la communication. Néanmoins, les écoles participantes ont aussi accès à certaines ressources d'interprétariat et y font appel ponctuellement (ex. : des ressources fournies par le programme *Une école montréalaise pour tous*, organismes communautaires du quartier, etc.). Plusieurs ont indiqué que lorsque personne ne maîtrise une langue qui permettrait de communiquer avec un parent, ils vont instinctivement chercher de l'aide auprès des ressources nécessaires auxquelles ils ont accès.

Les interprètes, en plus de traduire les échanges verbaux, agissent parfois en tant que médiateurs culturels. Certaines écoles québécoises jouissent de la présence d'intervenants aux diverses dénominations : intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI), intervenants communautaires scolaires (ICS), agents de milieux, agents de liaison, etc. (Charette, 2016 ; Bakhshaei, 2015 ; Mc Andrew et *al.*, 2015 ; TCRI, 2011, 2013, 2014 ; Toussaint, 2010a ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). Leur mandat consiste, entre autres, à favoriser la médiation culturelle et à créer des liens entre l'école et les familles. Les milieux qui ont participé à notre recherche ne bénéficient pas de tels services. En revanche, nous avons repéré d'autres professionnels qui prennent le relais pour établir un pont et faciliter les relations : des intervenants en travail social, des techniciens en éducation spécialisée, des psychoéducateurs. Ces intervenants sont impliqués au niveau de la relation avec les familles et savent répondre à leurs besoins. Nos observations

rejoignent ainsi une recherche en milieux scolaires défavorisés (Kanouté, 2006) dont l'une des recommandations consiste à mandater un intervenant pour s'occuper du contact avec les parents. Dans chaque école participante, des acteurs ont évoqué leur travail comme étant essentiel pour le bon fonctionnement du quotidien scolaire : « On a une TTS dans l'école. J'y réfère beaucoup de cas puis elle, elle prend directement contact avec les parents. » (secrétaire, école 1) D'après Changkakoti et Akkari (2008), certains parents établissent plus facilement un contact avec le personnel psychosocial qu'avec les enseignants. Ils ont remarqué qu'en Suisse, des infirmières scolaires ou des intervenants qui animent des activités parascolaires jouent parfois le rôle de médiateurs culturels lorsque des conflits parents-enseignants surviennent. Dans certains contextes, le personnel non enseignant peut ainsi agir à titre d'intermédiaires informels. En fin de compte, peu importe les moyens adoptés, les pratiques qui visent à entrer en contact avec les parents malgré les défis font preuve de la volonté des écoles participantes à être inclusives à la diversité.

4.4.5 Le parent en visite à l'école : l'inviter, l'accueillir, discuter avec lui, le rassurer

Dans le cadre de notre recherche, plusieurs acteurs ont évoqué l'importance d'accueillir chaleureusement les familles quand elles viennent à l'école pour qu'elles se sentent bienvenues et pour tenter de créer un lien avec elles. Certains auteurs soutiennent que des parents immigrants se tiennent à distance de l'école parce qu'ils ont de la difficulté à décoder la culture scolaire et à répondre aux attentes en termes d'implication (Changkakoti et Akkari, 2008 ; Charette, 2016 ; Kanouté 2002 ; Mendonça Dias, 2010). La préoccupation des écoles participantes pour l'accueil fait écho aux caractéristiques d'écoles dites performantes en milieu défavorisé recensées par Archambault et Harnois (2008). Dans leur rapport de recherche, les auteurs soulignent l'importance de créer un milieu de vie accueillant pour les familles afin de favoriser l'émergence d'une relation positive avec elles. Nos séjours ethnographiques dans les milieux participants nous ont permis de recenser une panoplie de moyens mis en place pour que les parents se sentent les bienvenus lorsqu'ils viennent à l'école, des observations qui contrastent avec celles qui ont été faites dans le cadre d'autres études. En effet, des recherches auprès de familles immigrantes ou en milieux défavorisés ont mis en exergue le discours de parents qui

dénoncent le manque de convivialité et d'accueil de l'école (Charette, 2016 ; Kanouté, 2006). Cet accueil commence souvent dès l'entrée dans l'établissement. À l'école 1, la secrétaire estime qu'elle a un rôle important à jouer à cet égard : « Je me dis que la porte d'entrée de l'école, c'est le secrétariat. Il faut que l'impact soit déjà posé. Je crois beaucoup à ça, le premier contact. Il faut que ce soit positif et qu'il y ait un climat de confiance. C'est un défi que je me suis lancé. »

Dans chaque école, différentes façons d'entrer en contact avec les familles de façon informelle sont employées. Pour plusieurs, il faut prendre le temps de parler de tout et de rien avec les parents lorsqu'on les croise. Ces petits gestes peuvent sembler anodins, mais semblent faire une différence : « La gentillesse, leur dire "bonjour !", un sourire... Les accueillir, les faire sentir les bienvenus, ça change tout. Donc pour moi, c'est vraiment de créer le lien. Je leur dis : "Bonjour !" Souvent, je vais leur demander si je peux les tutoyer... » (enseignante 3, école 1) L'accueil se fait souvent sur le parvis de l'école. La directrice de l'école 1 salue chaleureusement chaque parent qu'elle croise et en profite pour échanger quelques mots. Le premier matin de notre collecte de données, c'est elle qui a ouvert la porte pour que les enfants entrent, une pratique qui s'est répétée à plusieurs reprises en cours d'année. Elle nous a confié qu'elle en profite pour poser des questions aux parents ou leur rappeler certains événements. Un matin, elle a demandé à une maman qu'elle a croisée : « Est-ce que vous vous êtes inscrite au cours de francisation, finalement, madame ? » (extrait du journal, 9 octobre 2015). À l'école 2, nous avons également remarqué que l'équipe saisit chaque occasion informelle d'entrer en contact avec les parents pour créer des liens. Le matin, l'équipe de direction se trouve presque toujours sur le trottoir. Elle en profite pour saluer les élèves et les parents, leur dire « bonjour ! » et leur souhaiter « bonne journée ! » : « Il y a beaucoup de parents qui ne viennent pas nécessairement à l'école, mais le matin, je suis sur la rue ici. À tous les matins ou presque, je suis là. J'accueille chaque enfant qui arrive en voiture. Je les salue, je leur parle. » (directeur, école 2) En fin de journée, l'histoire se répète ; les intervenants de l'école se trouvent sur le parvis de l'école pour dire « au revoir ! » et « à demain ! ». Dans les deux écoles, l'équipe de direction estime que ces petits gestes font une différence, permettant notamment de se rapprocher des familles et de démystifier leur rôle. Cette préoccupation nous semble porteuse d'un message inclusif à l'égard de

parents qui ne comprennent pas toujours le fonctionnement de l'école parce qu'ils ont été scolarisés ailleurs (Charette, 2016 ; Kanouté et *al.*, 2008). La présence de l'équipe de direction sur le parvis de l'école semble appréciée par les familles.

Ils le disent dans la communauté : « Notre directeur, il est spécial. Il est sur le bord de la rue et il vient jusqu'au boulevard pour venir chercher les élèves. » [...] Ils apprécient ! La direction, on se fait voir. C'est un plus au niveau du lien avec le parent et l'enfant aussi parce qu'on est là souvent. (directeur, école 2)

Ils ont un énorme respect envers l'école et le directeur. Ils voient que sa voiture est ici à 5 h 30 le matin. Et tu sais, il est accessible. Quand ils nous voient, ils nous disent : « Merci d'être là ! » Ils ont moins peur de venir nous parler. Ça, ces retombées-là, on les voit. (directrice adjointe, école 2)

L'importance de la communication avec les parents quand ils viennent à l'école a aussi été évoquée par plusieurs personnes que nous avons côtoyées. Il s'agit, selon Beaupré et *al.* (2010), d'une condition gagnante de la collaboration école-familles ancrée dans une perspective d'éducation inclusive. Dans chaque école, certains participants ont affirmé qu'il faut se montrer disponible et répondre rapidement à leurs questions lorsque les parents se présentent à l'école pour qu'ils se sentent les bienvenus. Charette (2016), à la lumière des résultats de sa thèse auprès de parents immigrants, souligne l'importance des attitudes d'écoute et de convivialité de la part de l'école. Elle indique que les parents qui ont participé à sa recherche qui se disaient satisfaits de leur relation avec le milieu scolaire fréquenté par leur enfant étaient ceux qui « décrivaient les membres du personnel comme étant ouverts et attentifs à leurs besoins » (Charette, 2016, p.318). Dans le cadre de notre collecte de données, nous avons remarqué que la plupart des intervenants s'intéressent au vécu de leur public ainsi qu'aux dynamiques familiales. Plusieurs tentent ainsi d'établir des liens plus « personnels » avec les parents. Nous avons été à même de constater que certains sont très au fait de ce qui se passe dans les familles : une mère sur le point d'accoucher, la séparation imminente d'un couple, etc. Divers intervenants ont parlé de l'importance de prendre le temps de parler avec les parents et de les écouter parce qu'ils vivent parfois des situations difficiles qui ont un impact sur leur capacité à soutenir l'expérience scolaire de leur enfant. La directrice de l'école 1 a expliqué que cela permet de comprendre lorsqu'un parent semble moins s'impliquer, des propos qui font directement échos aux observations de Charette (2016).

On est dans une perspective où, si on ne tient pas compte du contexte familial que l'enfant vit, on est plus porté à porter un jugement face aux habiletés parentales ou face à l'implication du parent. « Ah, il n'a pas signé la fiche ! » Je ne dis pas que c'est correct, mais ça explique certaines choses. Ça explique que c'est ça, la dynamique que l'enfant vit à la maison. (directrice, école 1)

L'intérêt porté au parcours et aux dynamiques familiales permet de mieux cibler les interventions et le rythme à adopter pour s'ajuster aux besoins, un constat qui rejoint également les conclusions de la thèse de Charette (2016). Par exemple, un père explique à l'orthopédagogue de l'école 1 qu'en raison de son horaire de travail, il est absent le soir. Sachant cela, elle a pu proposer une autre façon de s'impliquer dans le parcours scolaire de sa fille, en fonction de ses capacités immédiates. Les propos des intervenants ont été empreints d'empathie face à des familles qui sont souvent aux prises avec des difficultés qui sont liées à leur statut de nouveaux arrivants ou à une précarité socioéconomique.

Je pense qu'il faut aimer ces gens-là qui arrivent et qui ont besoin d'aide. Tu sais, des gens qui étaient éduqués et tout ça puis finalement, quand ils arrivent ici, c'est la survie. Ça, il faut comprendre ça. [...] Quand je vois le parent venir pour les rencontres de bulletin et que je vois le monsieur qui est tellement fatigué parce qu'il travaille la nuit... Ça prend de l'empathie pour essayer de comprendre une réalité qui n'est pas la nôtre. (enseignante 4, école 1)

Souvent, les interactions et les interventions sont également colorées par l'empathie à l'égard des difficultés ou aux angoisses que peuvent vivre certains parents. Lorsqu'ils ont des questions ou des inquiétudes, on leur offre l'espace pour les exprimer et on les prend au sérieux. On cherche à les réconforter et on leur fait comprendre que leur enfant est valorisé lorsqu'il est à l'école (Booth et Ainscow, 2002). Plusieurs intervenants ont insisté sur l'importance de rassurer les parents dès la première rencontre afin de créer les prémisses d'une collaboration. En outre, ils ont mis l'accent sur l'importance de ne pas les juger face à leurs angoisses. Ces observations font écho au discours de certains parents immigrants qui ont participé à la recherche de Charette (2016) qui demandent à être écoutés et rassurés par l'école. Certains acteurs que nous avons rencontrés sur le terrain ont d'ailleurs établi un lien entre le rôle de parent qu'ils exercent eux-même et celui qu'ils jouent à l'école.

En tant que parent, j'ai aussi besoin de savoir que l'enseignante donne de l'amour à mon enfant. Donc, je les rassure en leur disant qu'on apprend en

s'amusant dans ma classe. Il faut qu'ils sachent que leur enfant va être heureux quand il va être à l'école. (enseignante 2, école 1)

Au début de l'année, je leur dis : « Vous, vous faites votre travail à la maison, mais à l'école, faites-moi confiance. Laissez-moi aller, vous allez voir. » Tu sais, je me mets à leur place. C'est un étranger et souvent, c'est leur premier enfant qui vient à l'école. Des fois, ils viennent juste d'arriver ici donc, il faut que je les sécurise. (enseignante 3, école 1)

À l'école 1, une enseignante (enseignante 3, école 1) a raconté qu'une mère s'est montrée particulièrement méfiante et protectrice au début de l'année. Au lieu de s'impatiser face à ses demandes, elle a cherché à la rassurer et la convaincre que sa fille s'épanouissait à l'école. L'enseignante s'est donné comme mandat de s'impliquer plus personnellement auprès de cette mère en prenant le temps de l'écouter lorsqu'elle en faisait la demande. Il semble qu'au fil du temps, sa patience et son empathie aient porté fruit. Plus l'année a avancé, plus elle a constaté les bénéfices du temps qu'elle a investi dans cette relation. Dans la classe, nous avons d'ailleurs repéré la présence d'un message sur le babillard qui la remerciait de s'être impliquée autant auprès d'elle et de son enfant. Lors de notre entretien, une autre mère (parent 2) a souligné qu'elle apprécie que l'école prenne le temps de la rassurer. Depuis qu'elle est retournée aux études et qu'elle s'est séparée, elle est inquiète du bien-être de ses enfants. Sachant cela, on communique souvent avec elle régulièrement pour la rassurer. Ces observations s'inscrivent dans la même logique qu'une publication de l'UNESCO (2009) qui invite les acteurs d'une école qui se veut inclusive à mettre en place les moyens pour que les parents la perçoivent comme étant un lieu sécurisé pour leur enfant. En général, les personnes que nous avons rencontrées nous ont donc semblé chaleureuses et patientes à l'égard des parents, surtout lorsqu'ils sont inquiets ou qu'ils ne comprennent pas certaines choses : « Des fois, ce n'est pas de la colère ; c'est juste qu'ils sont vraiment inquiets. Des fois, ils sont tristes. Donc, de prendre le temps de les laisser s'exprimer et après ça, essayer de recadrer avec eux et de voir où on peut intervenir. » (directrice adjointe, école 2) Plusieurs intervenants ont également souligné l'importance de rassurer les parents quant à leur implication dans le suivi scolaire à la maison. En effet, il semble que certains d'entre eux sont stressés parce qu'ils ne maîtrisent pas le français ou qu'ils sont débordés. Ainsi, ils expliquent aux parents qu'ils ne devraient pas s'acharner sur les devoirs qui semblent impraticables.

Je leur dis : « Passez pas deux heures dessus ou appelez pas la grand-mère pour avoir la bonne réponse. S'il ne comprend pas, écrivez-moi. Votre mandat, c'est de l'encadrer, de le superviser, de l'aider... » C'est moi l'enseignante et je trouve qu'il y a souvent une trop grosse pression sur les parents. (enseignante 3, école 1)

Ces propos s'inscrivent dans la même logique que Kanouté (2006). À l'issue d'une recherche auprès de parents en milieux défavorisés, l'auteure rappelle que l'objectif des devoirs ne devrait pas viser l'appropriation d'une partie de curriculum pas suffisamment traitée en classe, au risque de susciter du stress et de créer des inégalités en « condamnant » certains élèves aux limites des compétences de leurs parents en matière de suivi scolaire. Dans les deux écoles, l'empathie et la patience semblent également de mise lorsqu'il faut apprendre des nouvelles difficiles aux parents (ex. : diagnostics). Les intervenants tentent alors de se montrer rassurants et de les « protéger » : « On prend le temps de discuter. Il y a une famille, je pense que ça fait cinq fois que je rencontre les parents pour leur dire c'est quoi un trouble d'attention, qu'est-ce que ça apporte et tout, et regarde, on va continuer. Il faut être persévérant. » (entretien de groupe des professionnelles, école 1) Divers professionnels que nous avons rencontrés ont, encore une fois, insisté sur l'importance de démystifier leur rôle auprès des parents. À l'école 1, la psychologue scolaire a raconté d'une façon humoristique que certains d'entre eux se montrent craintifs face à son mandat, surtout lorsqu'ils ont été scolarisés ailleurs ou qu'ils ne maîtrisent pas le français.

Je devais leur expliquer [aux parents] c'est quoi l'évaluation en psychologie. J'ai fait des gestes et tout, et je leur ai dit : « Non, il n'y a pas d'électrodes... » J'ai sorti le WISC et je leur ai dit : « Regardez, c'est ça qu'on va faire. » Et à la fin, tout le monde était d'accord. Après, le papa prenait tout en charge et il traduisait pour la maman. (entretien de groupe des professionnelles, école 1)

Une enseignante (enseignante 2, école 2) a expliqué que pour certains parents, le classement en adaptation scolaire est difficile à accepter, voire honteux. Cette préoccupation a été soulignée par d'autres auteurs sous forme de désaccords et de conflits possibles avec les familles immigrantes (Kanouté et *al.*, 2008 ; Kanouté, et *al.*, 2016 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). Nous avons noté que les écoles participantes semblent généralement sensibles face aux inquiétudes ou aux mécontentements de certains parents suite au classement de leur enfant en classe d'adaptation ou en classe d'accueil. Dans le

même ordre d'idées, divers intervenants ont indiqué que les difficultés d'apprentissage ainsi que certains diagnostics associés semblent parfois difficiles à accepter. L'importance de prendre le temps d'écouter les parents et de les rassurer apparaît, encore une fois, comme une priorité pour plusieurs intervenants de chaque milieu. À l'école 1, ce sont à des rencontres individuelles que sont conviés les parents d'élèves en accueil au début de l'année. La directrice estime que cette pratique est « gagnante » et qu'elle fait une différence auprès des familles. À l'école 2, nous avons remarqué une pratique similaire : au lieu d'une rencontre collective en début d'année, les enseignants en classe d'adaptation adoptent une approche plus personnalisée. Ils prennent ainsi le temps de rencontrer chaque parent de manière individuelle pour leur expliquer le fonctionnement de la classe et mieux connaître les besoins de leur enfant.

C'est un arrangement qu'on a réussi à faire parce qu'on trouvait qu'une rencontre collective ça ne servait à rien. On parlait et après, ils faisaient la file individuellement parce qu'ils ont des préoccupations personnelles. Donc, c'est plus efficace et ça donne beaucoup plus de résultats. [...] On répond à toutes leurs questions. (enseignante 2, école 2)

Cette enseignante estime qu'il s'agit d'une pratique gagnante parce que cela permet de répondre à leurs questions et de les rassurer, ou de dédramatiser certaines situations.

4.4.6 Le désir de soutenir l'implication des parents et de valoriser différents types d'engagements

Plusieurs publications soulignent l'importance de favoriser la participation des parents immigrants à la vie scolaire de leur enfant (Changkakoti et Akkari, 2008 ; Mendonça Dias, 2010 ; TCRI, 2016 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). Un rapport concernant la réussite éducative publié récemment suggère de reconnaître la légitimité des parents en contexte de diversité (TCRI, 2016). Vatz Laaroussi et *al.* (2005), quant à elles, plaident pour qu'on reconnaisse le droit des parents immigrants de questionner certaines pratiques et que l'école s'ouvre à leurs demandes d'informations. Archambault et Harnois (2008), qui se sont intéressés aux milieux défavorisés, tiennent un discours semblable. Certains auteurs mettent aussi l'accent sur l'importance d'établir une relation égalitaire et horizontale avec ces derniers afin qu'ils soient reconnus comme étant de réels partenaires de l'école (Booth et Ainscow, 2002 ; Changkakoti et Akkari, 2008 ; TCRI, 2016). En ce qui a trait à

notre recherche, nous avons pressenti l'importance de soutenir l'implication des parents, de les engager dans l'expérience scolaire de leur enfant, de prendre en compte leur opinion et de travailler en équipe avec eux, des préoccupations au cœur d'une éducation dite inclusive (Bélanger, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Larivée et *al.*, 2006). À l'école 1, la directrice s'est sincèrement engagée dans cette voie depuis son arrivée. Elle martèle qu'il ne faut surtout pas « accepter » ce que l'école perçoit comme étant la démobilisation de certains parents. Ce faisant, lorsqu'on estime que leur engagement n'est pas suffisant, il faut offrir les ressources dont ils ont besoin pour s'impliquer plutôt que de les critiquer. D'autres personnes avec qui nous avons discuté ont tenu des propos similaires. Certains ont admis qu'il faut insister pour amener les parents à être à l'aise et à s'impliquer dans la relation école-famille, mais qu'il revient à l'école de trouver les moyens nécessaires.

De manière générale, les personnes que nous avons côtoyées ont affirmé que l'engagement des parents du milieu est variable et qu'ils s'impliquent à différents degrés. La plupart d'entre eux se présentent à l'école lorsqu'ils sont conviés pour une rencontre précise ; il en va de même lorsqu'il est question d'activités ou de certains projets. À l'école 1, lorsqu'on leur a demandé d'écrire quelques mots pour souligner la persévérance de leur enfant, bien que certains parents aient manifestement de la difficulté à écrire en français, ils se sont tout de même prêtés au jeu. D'autres s'impliquent également à d'autres niveaux. À l'école 1, c'est un parent bénévole qui s'occupe du jardin communautaire pendant l'été. Plusieurs intervenants ont également rapporté que les parents s'engagent dans différentes initiatives : activités parascolaires, sorties, activités de financement, etc. : « Quand on présente des films, les parents viennent avec les enfants. Ça a toujours bien fonctionné. Les parents viennent souvent quand il y a un événement organisé, mais ça dépend c'est quoi. » (service de garde, école 2) Les parents ont ainsi l'opportunité de venir à la rencontre de l'école en dehors du cadre formel des réunions, un constat que Gosselin-Gagné (2012) a elle aussi établi dans le cadre d'une recherche en milieu pluriethnique et défavorisé. Dans chaque milieu, nous avons également remarqué que des parents s'engagent dans le Conseil d'établissement (CÉ)⁷⁴ et

⁷⁴ La rencontre s'est déroulée dans une ambiance de respect et de partage ; tous ont eu l'occasion de donner leur point de vue sur les divers sujets abordés. Somme toute, nous avons trouvé cette rencontre très

l'organisme de participation des parents (OPP)⁷⁵. Lorsque nous avons assisté à un CÉ à l'école 1, nous avons noté que la rencontre a duré pas loin de trois heures. Nous estimons qu'il s'agit là d'un énorme investissement de leur part. Plusieurs intervenants n'ont d'ailleurs pas manqué d'applaudir l'engagement des parents, en dépit des défis qu'ils doivent surmonter au quotidien. Leur discours nous a rappelé celui de mères récemment immigrées que Gosselin-Gagné (2012) a rencontrées dans le cadre d'une autre recherche en milieu pluriethnique et défavorisé. Celles-ci lui avaient confié que, malgré des conditions d'insertion socioprofessionnelle complexes, elles souhaitent s'engager dans les activités à l'école pour soutenir l'expérience socioscolaire de leur enfant.

Plusieurs estiment que les rencontres du début de l'année sont un bon moment pour établir un premier contact positif avec les parents et chercher à les impliquer. Ils en profitent pour discuter des attentes de l'école envers les parents et leur expliquent le fonctionnement de l'école pour qu'ils puissent suivre le vécu scolaire de leur enfant. Une enseignante (enseignante 2, école 1) explique aux parents que, lorsqu'un élève arrive à la maison avec une « empreinte jaune », elle ne s'attend pas à ce qu'on le réprimande à nouveau. Il s'agit surtout de vérifier auprès de lui ce qui n'a pas bien été et de voir comment on peut le soutenir. Pour que les parents s'engagent dans le parcours scolaire de leur enfant, on leur propose aussi diverses façons de s'impliquer. L'équipe de l'école 1 tente de faire équipe avec eux pour les PI, entre autres. On envoie d'abord un questionnaire à la maison pour recueillir des informations sur l'élève, les forces et les faiblesses perçues. Ensuite, le parent est invité pour discuter de l'intervention et des moyens à prendre pour soutenir l'enfant. Lors d'une rencontre interdisciplinaire à laquelle nous avons assisté, l'enseignante d'un élève en difficulté a insisté sur l'importance d'entrer en contact avec sa mère afin qu'elles « s'entendent » sur la façon d'intervenir auprès de l'enfant. Ce type de préoccupations fait écho à un des indicateurs de *l'Index for inclusion* de Booth et Ainscow (2002). Selon ces auteurs, une école qui a développé une culture inclusive à la diversité aura tendance à reconnaître l'expertise des

intéressante. D'après la directrice de l'école 1, les conseils d'établissement se déroulent généralement dans un esprit de collaboration école-famille, beaucoup plus que dans d'autres milieux dans lesquels elle a travaillé auparavant.

⁷⁵ Nous avons remarqué que, dans les deux comités, des parents au profil ethnoculturel diversifié sont impliqués, ce qui nuance les propos d'autres auteurs quant à la plus faible propension des parents immigrants ou de milieux populaires à participer à ce type d'instances (Akkari et Changkakoti, 2009).

parents et à chercher à la mettre à profit en les impliquant en tant que membres d'une équipe multidisciplinaire. Cette façon de procéder, selon une mère, est « gagnante » : « On s'est assis et on a parlé pour faire le plan d'intervention. C'est vraiment le travail de tout le monde qui a abouti à ça. La collaboration s'est bien faite et elle a permis de soutenir mon enfant, finalement. » (parent 1) À l'école 2, les parents sont également invités à s'engager à divers niveaux dans l'expérience scolaire de leur enfant. Par exemple, on les a impliqués dans le processus d'élaboration du projet éducatif de l'école afin de cibler les besoins spécifiques du milieu. Des traducteurs ont alors été mobilisés afin de permettre aux parents qui ne maîtrisent pas le français de participer, eux aussi. La directrice adjointe a d'ailleurs décrit cette initiative comme étant un projet « inclusif ».

Nous avons mentionné plus haut que la relation avec certains parents est parfois difficile à établir pour diverses raisons. Des intervenants ont avoué qu'ils doivent insister auprès de certains parents pour les impliquer, mais qu'ils persévèrent, malgré les contraintes, parce qu'ils savent à quel point c'est important. Il arrive que des parents ne se présentent pas aux rendez-vous fixés ou qu'ils arrivent en retard lorsqu'ils sont convoqués. Aux dires de certains, il s'agit d'un des principaux irritants de la relation école-familles dans le milieu. Pour remédier à cet obstacle, ils s'assurent généralement de confirmer les rencontres à plusieurs reprises parce qu'ils savent que cette stratégie fonctionne. Selon la directrice de l'école 1, il faut parfois « réinviter » certains parents et ne pas « se fâcher » lorsqu'ils oublient un rendez-vous au risque d'envenimer la relation. À plusieurs reprises, des intervenants ont également souligné la nécessité de s'ajuster à certains imprévus lorsqu'on veut rencontrer les parents d'élèves : « L'imprévu c'est très, très, très fréquent. Il faut toujours être vite, rapide, et offrir des solutions de rechange. » (entretien de groupe des professionnelles, école 1) Dans chaque école, lorsque des parents ne peuvent pas se présenter à l'école parce qu'ils ont des enfants dont ils doivent s'occuper, on leur propose de venir avec eux pour les accommoder : « Il y a quelque chose de communautaire ici. Les mamans, des fois, elles disent : "On ne peut pas se déplacer, on a plusieurs enfants." On leur dit : "Amenez les bébés. On va mettre des crayons sur la table puis on va colorier." Des fois, j'en ai un dans les bras puis on jase. » (psychoéducatrice, école 2)

Nos séjours ethnographiques nous ont également permis d'observer l'ouverture des écoles participantes face aux divers modes de collaboration école-familles. Dans ce même ordre d'idées, plusieurs auteurs soutiennent que l'école devrait valoriser d'autres types d'engagements parentaux que celui qu'elle préconise habituellement (Archambault et Harnois, 2008 ; Charette, 2016 ; Moliner, 2017 ; TCRI, 2016 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). Archambault et Harnois (2008, p.153) soutiennent que les milieux scolaires défavorisés « performants » font preuve de souplesse et de respect en s'ouvrant « aux formes diverses et variées que peut prendre cette participation ». Dans le cadre de notre recherche, certains intervenants ont avoué qu'ils ont dû revisiter leurs attentes face au niveau d'engagement attendu. Une enseignante (enseignante 2, école 2) avoue que « l'implication n'est pas toujours celle qu'on voudrait ». En agissant de la sorte, ils cherchent à s'adapter aux parents et à leur réalité pour qu'ils s'impliquent dans l'expérience scolaire de leur enfant en fonction de leurs capacités, des propos qui rejoignent les recommandations de Kanouté et Lafortune (2011). La directrice de l'école 1 a expliqué qu'elle rappelle parfois à des parents qu'il y a différentes façons de s'impliquer même s'ils ne maîtrisent pas la langue parce qu'elle sent que ça les rassure. Plusieurs ont, quant à eux, parlé de l'importance de les valoriser, de leur faire sentir qu'ils sont importants et d'insister quant au rôle qu'ils ont à jouer auprès de leur enfant, une préoccupation qui fait écho à une rubrique de l'*Index for inclusion* de Booth et Ainscow (2002).

Il faut essayer de se mettre à la place de ces gens-là. Tu sais, souvent, on est dans notre bulle comme enseignante. On se dit « je m'attends à », mais nos attentes, des fois, ne sont pas réalistes. On ne peut pas s'attendre à ce que tout soit parfait et qu'ils nous comprennent, qu'ils fassent exactement ce à quoi on s'attend. Il faut être souple, il faut être humain... il faut se mettre des fois un peu à la place de ces parents-là... avoir de l'empathie. (enseignante 6, école 1)

Il semble ainsi que pour soutenir les relations école-familles, cela demande d'être sensible à la réalité des familles, flexible et capable de s'adapter aux imprévus. Par ailleurs, dans les deux milieux participants, l'importance d'informer les parents, de les outiller et de leur donner des conseils a été soulevée tout au long de l'année, une préoccupation en congruence avec les préceptes d'une éducation qui se veut inclusive (Booth et Ainscow, 2002). Selon Kanouté et Lafortune (2011), ces pratiques permettent,

en quelque sorte, de soutenir la collaboration école-familles immigrantes. Dans chaque école, nous avons repéré une variété d'initiatives à cet effet. Leur site internet respectif, qu'il est possible de traduire dans plus d'une centaine de langues, regorge d'informations qui visent à faciliter la compréhension des parents : les services offerts par l'école, les collaborations avec les organismes du quartier, etc. Le site de l'école 2 contient un calendrier mensuel ludique accompagné de conseils et de capsules d'information destinés aux parents. Chaque mois, ce communiqué permet de les informer des événements à l'école, faire des rappels concernant l'habillement des élèves ou concernant l'hygiène de vie sous forme de « capsules-conseils » (ex. : comment constituer un lunch nutritif), etc.

Plusieurs personnes nous ont expliqué que, dans un milieu scolaire comme celui-là, il est essentiel d'informer les parents dans les moindres détails et de ne rien présumer. À l'école 1, une enseignante a évoqué l'anecdote d'un élève qui refusait de retirer ses habits de neige. Elle croyait qu'en expliquant à la mère comment vêtir son enfant pour l'hiver, elle comprendrait qu'il devait être habillé en dessous des habits de neige, alors que ce n'était pas le cas. Des intervenants ont aussi abordé l'importance d'outiller les parents quant à ce qu'ils peuvent faire à la maison pour soutenir la réussite de leur enfant quand ils ne savent pas comment s'impliquer. Ils leur conseillent de lire, d'aller à la bibliothèque, de se raconter leur journée respective, etc. D'autres offrent des conseils quant aux devoirs ou aux exercices supplémentaires à faire à la maison pour développer certaines habiletés. À l'école 2, une enseignante donne des stratégies aux parents qui ne maîtrisent pas le français, mais qui veulent s'impliquer au niveau du travail scolaire à la maison. Elle leur suggère, par exemple, de demander à un enfant plus grand de traduire ou à une voisine, si cela est possible. Plusieurs intervenants ont d'ailleurs parlé de l'importance d'outiller les parents et de leur donner des conseils par rapport à l'utilisation de la langue à la maison, sans toutefois imposer le français. Dans les deux écoles, nous avons eu l'impression que différents intervenants tentent également d'offrir des conseils quant à la gestion du comportement. À l'école 1, un élève prétend qu'il est gîflé si ses parents apprennent qu'il a eu de la difficulté pendant la journée. L'enseignante, assistée de la travailleuse sociale, appelle alors la famille pour conseiller d'autres moyens d'intervenir. À l'école 1, une autre enseignante a souligné qu'elle tente, quant à elle, d'outiller directement ses élèves qui lui confient être frappés par leurs parents : « J'en ai

qui me disent : “Moi, maman, elle me frappe tout le temps.” Je lui dis : “Dis-lui qu’elle peut te parler. Tu as un cerveau, tu peux entendre.” » (enseignante 1, école 1)

Parfois, il semble également que ce soient les parents qui demandent conseil. Ils appellent à l’école ou s’y rendent directement. Certains intervenants que nous avons côtoyés insistent auprès des parents pour qu’ils prennent contact avec l’école lorsqu’ils en ressentent le besoin. Il s’agit, pour une enseignante de l’école 2, de les aider à développer ce « réflexe » de demander de l’aide dans le but de former une alliance. De manière générale, nous n’avons pas l’impression que les écoles tentent de s’interposer dans les familles ni d’imposer une façon de voir le monde. La plupart estiment qu’il ne faut pas leur imposer des choix et qu’on doit chercher à les outiller sans les juger, tout en respectant leur façon de concevoir la situation. Pour plusieurs, il semble essentiel d’entretenir une relation horizontale et démocratique avec les parents (Moliner, 2017). Ils souhaitent ainsi leur faire sentir que leur rôle auprès de leur enfant est important. Ces échanges entre l’école et les familles ne semblent donc pas se dérouler dans une dynamique paternaliste ou de jugement. Nous avons plutôt l’impression que les écoles tentent de s’ajuster aux besoins des familles pour les accompagner. Les mères avec qui nous avons discuté ont été unanimes à ce sujet : elles aiment se sentir impliquées comme étant des membres de l’équipe à parts égales.

Plusieurs auteurs suggèrent que, dans un contexte scolaire qui se veut inclusif, les parents d’élèves doivent être invités à l’école dans différents contextes (Booth et Ainscow, 2002 ; Gouverneur, 2016 ; UNESCO, 2009 ; Ryan, 2006). D’après Archambault et Harnois (2008, p.44), l’école « doit s’ouvrir aux parents, à leurs différences. Elle doit leur offrir des occasions multiples et variées de s’impliquer, de participer, de contribuer. » Une publication de l’UNESCO (2009) préconise la présence des parents dans l’environnement scolaire de manière informelle, une préoccupation que nous avons retrouvée dans les deux écoles participantes. Comme nous l’avons souligné précédemment, elles se disent ouvertes à la présence des familles (Kanouté et Lafortune, 2011). Il semble qu’il ne soit pas toujours facile de favoriser la présence des parents au-delà des rencontres formelles dans les écoles. Pour les engager dans les activités, certains estiment qu’il faut les cibler

plus personnellement, un discours qui rejoint les constats de Deslandes et Bertrand (2004).

Si tu envoies un papier qui dit « venez nous accompagner à la sortie », tu ne vas pas en avoir, mais si t'appelles la maman d'un enfant et que tu dis « madame, je sais que vous êtes à la maison. Est-ce que vous aimeriez venir telle date ? », là, tu vas les avoir les parents. Il faut les interpeller personnellement. (entretien de groupe des professionnelles, école 1)

Tout au long de l'année, nous avons perçu la volonté de trouver divers moyens d'attirer les parents dans chaque établissement scolaire, en dehors des rencontres formelles. Dans chaque école, ils sont invités à participer à différentes activités ou à prêter main-forte lors de certains événements : « Ils ont une grande place à l'école. On tente par plusieurs moyens de les impliquer. Il y a beaucoup d'efforts qui sont faits pour que les parents viennent faire du bénévolat. Tu sais, ils ont leur place dans les classes. » (enseignante 7, école 1) Ce type de démarches permet d'offrir aux parents l'opportunité de renforcer le lien école-familles par leur présence accrue dans l'école. Selon la secrétaire de l'école 1, cela « sécurise » certains d'entre eux : « Ils voient c'est quoi l'école, ils rencontrent le personnel dans un autre contexte qu'en position d'autorité. Ils ne viennent pas à l'école seulement quand il y a un problème. C'est plus accueillant et moins menaçant. » Une mère estime que sa participation à différentes activités lui a permis de mieux comprendre la réalité rattachée au quotidien scolaire : « Ça permet de mieux comprendre ce que l'enfant vit, ce que les enseignants vivent et les relations qu'ils ont. Quand on est à la maison, on n'arrive pas à bien saisir la réalité de l'école. Là, j'ai vu comment tout fonctionnait. J'ai beaucoup aimé être impliquée dans l'école. » (parent 1) Une autre mère a souligné le fait que son implication à l'école de ses enfants lui a permis de briser un certain isolement social : « Il y a un moment, je n'avais rien à faire. Je restais seulement à la maison. C'est pour cela que j'ai accepté. Quand je reste à la maison, je pense beaucoup alors que quand je sors, ça me fait du bien. » (parent 3)

À l'école 1, les familles sont invitées à participer à des activités spéciales dans la cour, après les heures de classe, quelques fois par année. Elles font de la raquette, de la glissade, etc. Des activités durant lesquelles les parents viennent passer une matinée en classe sont également organisées ; leur présence est à visée multiple. Les parents ont

l'opportunité de savoir ce que font leurs enfants lorsqu'ils sont à l'école, une préoccupation importante puisque plusieurs d'entre eux ont été scolarisés ailleurs qu'au Québec. Leur participation leur permet également de partager un moment agréable avec leur enfant à l'école. Les intervenants que nous avons questionnés à ce sujet ont indiqué que ces activités sont généralement appréciées : « Les parents peuvent voir à quoi ça ressemble une classe de maternelle et à quoi ça ressemble un peu un avant-midi pour leur enfant. Ils n'en reviennent pas de voir aussi leurs progrès, tant au niveau du français qu'au niveau du découpage et tout ça. » (entretien de groupe des professionnelles, école 1) Selon une enseignante (enseignante 7, école 1), les élèves apprécient eux aussi cette pratique et sont fiers de montrer à leurs parents tout ce qu'ils font à l'école. La présence des parents en classe permet également aux enseignants d'observer les dyades pour mieux comprendre certaines dynamiques familiales.

À l'école 1, nous avons recensé une autre pratique similaire : des enseignants « ouvrent les portes de leur classe » pour que des parents viennent faire du bénévolat. Cette pratique s'inscrit dans celles que proposent Booth et Ainscow (2002) dans l'*Index for inclusion*. Cette initiative est largement appuyée par l'équipe de direction qui encourage les façons informelles et créatives d'enseigner, comme le préconisent des théoriciens de l'éducation inclusive (Ainscow et Sandill, 2010). Selon la directrice adjointe, il faut s'ouvrir graduellement à l'idée qu'il y ait des parents dans l'école de manière plus constante. Elle définit ce type de pratique en termes de « mouvement global » qui vise à changer la culture du milieu scolaire, des propos qui rappellent ceux de théoriciens de l'éducation inclusive (Armstrong, 2001). Selon certains intervenants, la présence de parents bénévoles en classe est gagnante pour tous. La directrice adjointe estime qu'une école ne peut faire abstraction du soutien et des ressources qui peuvent être offerts par la communauté. Dans le même ordre d'idées, une enseignante (enseignante 2, école 1) a expliqué qu'elle « ouvre » sa porte parce que cela lui permet d'aller chercher de l'aide là où elle peut en trouver. À un moment de l'année, il y a quatre parents qui viennent, tour à tour, passer du temps dans sa classe. Du côté des parents, il semble y avoir diverses raisons qui expliquent pourquoi ils acceptent de se prêter au jeu ; nos constats rejoignent ceux d'une étude de Moliner (2017) réalisée dans un milieu scolaire pluriethnique en Espagne. Certains d'entre eux viennent en classe parce qu'ils aspirent à apprendre ou à

perfectionner leur connaissance du français. Cette pratique nous rappelle l'initiative de professeurs de français citée par Mendonça Dias (2010) qui ont cherché à soutenir l'apprentissage de la langue chez des parents non francophones.

Dans ma classe, elle a été en immersion. Elle n'a pas eu à faire attention à son langage parce que c'est le vocabulaire de base. Donc, c'est plus accessible et plus facile. [...] Après deux mois, la directrice a rencontré cette mère-là et elle a dit : « Votre français est tellement bon ! Qu'est-ce que vous avez fait ? » « J'ai été dans la classe de madame J. » (enseignante 2, école 1)

La présence des parents en classe permet également à certains d'entre eux de s'outiller et de s'inspirer afin de renouveler les pratiques qu'ils emploient pour accompagner leur enfant dans leur parcours scolaire, un genre de modelage.

J'ai vu comment mieux aider mon enfant à la maison, surtout pour les devoirs. Les méthodes que j'appliquais étaient pas mauvaises, mais peut-être que c'était plus difficile pour elle de comprendre. Alors, j'ai appris des méthodes plus simples. J'ai beaucoup aimé ! Ça m'a ouvert les yeux et j'ai appris beaucoup de choses. De voir comment l'enseignant enseigne, ça permet de faire un lien avec ce qu'on fait après à la maison. (parent 1)

Les parents, qui sont souvent définis comme étant les « experts » de leur enfant (Booth et Ainscow, 2002), ont tendance à développer des approches ou des stratégies pour travailler auprès d'eux. Leur présence en classe permet également à l'enseignant de s'en inspirer. D'autres parents viennent, quant à eux, parce qu'ils cherchent à occuper leur temps. Une mère récemment arrivée au Québec souhaitait s'impliquer en attendant de trouver un emploi. Une autre cherchait à occuper son temps libre pendant son congé de maternité. Il semble également que l'implication des parents en classe vise parfois à observer leur enfant. Selon la directrice adjointe, cela permet à certains d'entre eux de mieux comprendre le travail de l'enseignant et d'acquérir une sorte d'« empathie » envers le travail de différents intervenants scolaires, un constat appuyé par Changkakoti et Akkari (2008). Selon eux, la présence des parents en classe permet ainsi un « passage de frontières » qui aide chacun des partis à mieux comprendre la réalité de l'autre (p.428). Une mère qui, d'emblée, peinait à croire que son fils avait des difficultés a décidé d'amener son fils chez le médecin après l'avoir observé. L'enseignante estime qu'à partir de ce moment, il a été beaucoup plus facile de travailler de pair avec elle parce qu'elle avait constaté l'attitude de son enfant en classe, mais aussi, parce qu'un lien de confiance

avait été bâti. Une mère qui a participé à ce genre d'initiatives a tenu des propos similaires.

C'était une très, très belle expérience. J'ai beaucoup appris, les enfants aussi. Ça permet de créer des liens avec plusieurs personnes. Et des liens avec l'école, ça, c'est important pour l'enfant. Ça m'a permis de voir comment ma fille fonctionnait dans sa classe. Après, on n'est pas surpris quand on reçoit un mot de l'enseignante disant que l'enfant a fait *telle chose*. On se dit « ah oui, c'est tout à fait possible » parce qu'on a eu l'occasion de voir. (parent 1)

La directrice adjointe de l'école a également défini ce bénévolat des parents en classe en termes d'« échanges ». Leur présence permet d'offrir un coup de main parce qu'ils viennent s'occuper de l'ensemble des élèves. L'enseignant peut alors travailler « un à un » avec certains enfants qui ont besoin d'un encadrement plus personnalisé pour ainsi, remédier à un certain manque de ressources. Enfin, nous avons également remarqué que le bénévolat des parents en classe engrange un certain modelage professionnel. Des enseignantes de l'école 1 d'abord réfractaires à l'idée ont décidé de tenter l'expérience parce qu'elles ont constaté les retombées positives de l'initiative. Elles ont ainsi eu l'opportunité de créer une communauté de pratique, d'échanger et de se donner des conseils pour tenter de bonifier cette expérience, une pratique qui s'inscrit dans la perspective d'une école inclusive (Ainscow et Miles, 2008 ; Loreman et *al.*, 2010).

Dans un autre ordre d'idées, certains auteurs soulignent le rôle que peut jouer l'école au niveau de la francisation des parents, qu'il s'agisse de leur offrir du soutien directement (Mendonça Dias, 2010) ou de les diriger vers des organismes (Kanouté, 2006). Comme nous l'avons souligné plus haut, l'école 1 offre l'opportunité aux parents de suivre des cours de francisation dans son établissement⁷⁶. Les cours s'adressent aux parents des écoles environnantes ainsi qu'aux adultes du quartier, plus largement. Par le passé, le taux d'inscription a parfois été faible mais, pour corriger le tir, la directrice a tenté de mobiliser directement les parents. Finalement, cette année-là, une trentaine d'adultes étaient inscrits aux cours. Encore une fois, la directrice a souligné l'importance de soutenir un climat scolaire d'ouverture et d'inclure la communauté, un discours en accord avec les préceptes d'une école inclusive : « C'est dans un esprit de partage avec la

⁷⁶ Les cours de francisation des parents sont offerts par des enseignants de la formation générale aux adultes et sont financés par la commission scolaire.

communauté, de changement de mentalité pour que le parent se sente plus à l'aise de venir à l'école, de créer un certain réseau avec d'autres parents aussi, peut-être, qu'on souhaite offrir les cours de français. » (directrice, école 1) La directrice adjointe de l'école 1 estime, elle aussi, que cette pratique permet à certains parents de se créer un réseau social. Lors de notre entretien formel, la directrice nous a confié que la majorité des membres de l'équipe-école apprécient cette initiative parce que cela leur permet, en retour, de mieux communiquer avec certains parents et de créer des liens : « Il y a une partie affective derrière ça, un autre type de motivation. Ça permet de créer des liens parce qu'on les voit plus souvent. » (directrice, école 1) Elle estime que les parents, quant à eux, semblent apprécier le fait de se retrouver dans l'école de leur enfant en dehors d'événements plus formels.

4.4.7 L'importance de diriger les familles vers des ressources et de les accompagner au-delà du mandat traditionnel de l'école

Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, les familles du milieu sont touchées, de manière variable, par différents défis au quotidien. Même si elles ne sont pas toutes démunies, plusieurs d'entre elles ont des besoins. Dans chaque école participante, plusieurs intervenants ont souligné la nécessité de diriger les familles du milieu vers des ressources extérieures ; il s'agit, par exemple, d'organismes qui s'adressent à des nouveaux arrivants ou qui offrent des cours de francisation. À l'école 1, on offre un dépliant aux parents pour les informer des services disponibles. Parfois, ce sont eux qui demandent d'être mis en contact avec différentes ressources. Un papa a demandé à la secrétaire de l'école 1 de lui donner des renseignements sur les formations professionnelles offertes par la commission scolaire. Un autre lui a demandé des informations concernant les organismes d'aide aux devoirs dans le quartier. Ces échanges permettent aussi, selon la secrétaire, de créer un lien avec ceux qui sont plus difficiles d'approche. Par ailleurs, lorsque des parents éprouvent de la difficulté à assurer le suivi médical de leurs enfants pour différentes raisons, les intervenants des deux écoles participantes se mobilisent pour que l'élève reçoive les ressources dont il a besoin. Cet accompagnement se fait de manière directe ou indirecte. À un moment, la psychologue et une enseignante de l'école 1 ont entrepris des démarches pour qu'un enfant soit dirigé vers une clinique pour soutenir son développement. Dans d'autres cas, des intervenants

scolaires offrent des conseils aux parents sur les informations à demander aux médecins. À l'école 2, la directrice adjointe explique qu'elle rédige parfois des notes pour des parents non francophones. Plusieurs intervenants ont indiqué qu'après avoir dirigé les familles vers des organismes ou des ressources médicales, il faut parfois assurer les suivis. À l'école 1, la psychologue appelle certains parents pour vérifier s'ils sont allés voir le médecin avec leur enfant. À l'école 2, la psychoéducatrice vérifie si les familles qu'elle a mises en contact avec des ressources communautaires ont reçu les services nécessaires ; elle relance les parents au besoin.

Tout au long de l'année, de nombreux intervenants ont affirmé que le travail en milieu scolaire défavorisé et pluriethnique les incite à s'investir au-delà du mandat traditionnel de l'école, c'est-à-dire qu'ils jugent parfois nécessaire de s'occuper de situations en dehors de l'espace physique et temporel de celle-ci. Dans chaque milieu, nous avons recensé des pratiques qui s'apparentent à une forme de collaboration école-familles dite fusionnelle, un modèle de collaboration décrit par Vatz Laaroussi et *al.*, (2008, p.302) dans lequel on « sort de l'institution pour entrer dans la famille ». Ces auteures estiment qu'un tel mode de collaboration permet de créer un lien entre l'école et les familles et favorise l'émergence d'un sentiment de confiance réciproque pour amorcer une relation et soutenir la réussite scolaire. Dans le cadre de notre recherche, quelques intervenants ont rapporté qu'ils se rendent parfois au domicile de certaines familles pour donner un coup de main et se rapprocher d'elles. Le milieu semble être propice à ce genre d'intervention puisque la majorité des élèves qui fréquentent les écoles participantes vivent dans le quartier situé à un jet de pierre. À l'école 1, il semble que différents intervenants occupent ce mandat d'« aller dans les familles », alors qu'à l'école 2, nous avons eu l'impression que c'est surtout l'équipe de direction et la psychoéducatrice qui « sortent de l'école ». En appui à cette observation, Riehl (2000) soutient que la direction qui assure une gestion inclusive de son établissement peut rencontrer des parents en dehors de l'école, à leur domicile ou à leur travail pour établir un lien.

Dans certains cas, il s'agit de subvenir aux besoins de base des familles. À la suite d'une rencontre avec des parents, à l'école 1, quelques intervenants ont rassemblé la nourriture restante pour l'offrir à une famille qui venait tout juste de s'installer au Québec. À un

autre moment, une enseignante (enseignante 3, école 1) nous a confié : « J'ai acheté une carte cadeau de Métro pour la maman d'A. parce qu'elle vient d'accoucher et qu'elle a besoin d'un coup de main. » (extrait du journal, 20 mai 2016) Certains intervenants, quant à eux, vont visiter des familles pour leur offrir de l'aide au niveau scolaire. Chaque semaine, une enseignante (enseignante 5, école 1) se rend chez un ancien élève pour l'aider à faire ses devoirs. D'après elle, la maman travaille beaucoup et semble avoir de la difficulté à s'impliquer dans l'expérience scolaire de ses enfants. Dans d'autres cas, des intervenants sortent de l'école pour (re)créer des liens avec la famille : « Si on sent que les parents se coupent de l'école et que la communication ne se fait plus, ni par l'agenda ni par téléphone... Quand on voit ça, on se parle et on se dit : "Il faut aller les voir et vérifier ce qui se passe parce qu'il y a quelque chose." » (psychoéducatrice, école 2) À plusieurs occasions, il nous a été rapporté qu'un coup de main est donné aux parents qui peuvent difficilement se déplacer pour différentes raisons. À l'école 2, la directrice adjointe nous a parlé d'une mère qui ne pouvait pas reconduire son enfant au camp d'été parce qu'elle n'avait pas de voiture. Elle lui a alors proposé de l'amener elle-même et de fournir l'équipement nécessaire pour assurer la participation de l'enfant au camp.

Et je lui avais dit : « S'il vous manque des choses sur la liste que vous devez amener là-bas, dites-le-moi, je vais m'arranger pour le trouver. » Il manquait des bottes d'eau, il manquait un manteau coupe-vent et tout ça et je lui ai apporté tout ça. J'ai embarqué le jeune et je suis allée le reconduire à l'endroit où il devait partir pour le camp. (directrice adjointe, école 2)

À un autre moment, des intervenants de l'école 2 se sont rendus chez un élève qui, suite à un diagnostic de TDAH, devait recevoir une médication que sa mère ne lui avait pas procurée. Cette jeune maman, qui avait plusieurs enfants en bas âge, se déplaçait difficilement. Pendant que la psychoéducatrice s'est occupée des plus jeunes, le directeur l'a accompagnée à la pharmacie en voiture afin d'acheter le nécessaire. En fin de compte, il semble que cette intervention ait été bénéfique pour tous puisqu'elle a permis à l'élève de recevoir le soutien dont il avait besoin et, aussi, de créer un lien avec la maman de celui-ci. Évoquant la même anecdote, la psychoéducatrice a également souligné les bienfaits de cette intervention.

J'aurais pu me limiter à dire « moi, mon rôle est juste à l'école », mais ce n'est pas ça. Pour le bien des familles, on se dit que si c'est ça qu'il faut faire,

on va le faire. Puis moi, j'ai vécu un beau moment avec ces enfants-là. La maman, elle le sait qu'on est là pour elle. Maintenant, la communication est bonne. Quand je la vois, je lui demande comment va son petit bébé et elle est heureuse ; elle sent qu'on ne met pas de barrières entre nous. (psychoéducatrice, école 2)

Nous avons également noté de telles pratiques à l'école 1. Différentes situations nous ont été signalées où des intervenants s'investissent au niveau médical : ils prennent contact avec des médecins, se présentent à la clinique avec des familles, font des suivis médicaux, etc. Lorsqu'un enfant doit se rendre à un rendez-vous médical, on n'hésite pas à proposer à la famille de l'accompagner en voiture si cela semble nécessaire. À un moment, la psychologue a proposé d'aider une mère à prendre rendez-vous avec le médecin et d'accompagner la famille à la rencontre parce que les parents ne parlaient ni français ni anglais. Des acteurs scolaires « sortent » aussi de l'école pour venir en aide à certains parents à des niveaux plus personnels, dans des situations qui les concernent en tant qu'adultes. Une enseignante de l'école 1 s'est impliquée auprès d'une mère nouvelle arrivante pour soutenir son intégration sociale. Elle l'a notamment aidée à s'inscrire à des cours de conduite et à se trouver un emploi. Des intervenants nous ont également expliqué qu'ils s'investissent en dehors de l'école lorsqu'ils sentent que des familles éprouvent des difficultés psychosociales. La directrice adjointe de l'école 2 a raconté que la mère d'un élève, battue par son mari, l'a appelée pour se confier ; elle a ainsi pu lui offrir son aide. À son avis, un lien de confiance s'est alors réellement établi entre elles.

Je lui avais donné ma carte et lui avais dit : « Si vous avez besoin d'aide, appelez-moi. Je vais voir ce que je peux faire. Je peux trouver un organisme qui peut vous aider. » [...] Cette année, quand elle a quitté son mari pour la même situation, elle m'a appelée personnellement. (directrice adjointe, école 2)

Dans une autre situation, la psychoéducatrice de l'école 2 est venue en aide à un père qui cherchait désespérément à se rapprocher de ses deux enfants qui le rejetaient à la suite d'une séparation tumultueuse avec la mère. Elle lui a donné des conseils et a tenté de l'accompagner à travers cette épreuve. Certains intervenants nous ont également indiqué qu'ils s'impliquent parfois au niveau de familles dont les parents sont accablés par des troubles mentaux.

On est arrivés et tout était à l'envers dans la maison... les rideaux étaient fermés. Son discours ne se tenait pas et on voyait qu'il avait un problème majeur. L'enfant vivait des problèmes à l'école. On lui a expliqué qu'on allait leur donner de l'aide. À la fin, elle nous a dit « merci ». On n'était pas menaçants. Les services sont rentrés dans la maison après. Au moins, on a pu faire quelque chose parce que sinon, rien ne se serait passé. (psychoéducatrice, école 2)

Enfin, à l'école 2, deux enseignantes ont poussé cette mobilisation « à l'extrême ». L'une d'entre elles partage la garde d'un ancien élève avec une famille en difficulté et une autre a adopté l'un d'eux après que l'enfant ait été retiré de son milieu familial par la DPJ. Les « façons de faire » et les raisons qui motivent ces initiatives varient d'une situation à l'autre, mais nous avons senti que les intervenants ne s'investissent pas dans les familles « sauvagement » ou pour s'ingérer, comme cela a été dénoncé dans certaines recherches (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Benoît et *al.*, 2008 ; Hohl, 1996 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). Une enseignante (enseignante 4, école 1) explique qu'elle tente de prendre le pouls des parents et de s'impliquer si elle sent réellement que ces derniers vont en bénéficier. D'autres ont tenu un discours semblable. La psychoéducatrice de l'école 2 a souligné l'importance d'avertir les parents et de ne pas arriver à l'improviste, afin qu'ils ne se sentent pas envahis : « C'est vraiment dans le but d'aider les gens. On est très simple dans notre approche ; on est très communautaire. On laisse des messages, on écrit à l'agenda... Après, on va à la maison et on dit : “On s'intéresse à vous. On est inquiets et on veut vous aider.” »

S'impliquer au-delà du mandat initial semble avoir plusieurs impacts positifs. Pour certains acteurs des écoles participantes, l'expérience est gratifiante. Au fil du temps, ils sont reconnus dans le quartier.

Elle m'a dit : « Le directeur, il est spécial. Chez nous, les directeurs sont toujours dans les bureaux. C'est les gardiens qui font ça, aller dehors puis parler aux enfants. Votre directeur, il se promène sur la cour. On est toutes impressionnés dans la communauté ! » J'ai dit : « Même dans d'autres écoles, ici, ce n'est pas tous les directeurs qui font ça. » La madame a vu que c'est particulier à l'école, ici. Les gens nous saluent et des fois, on se promène dans la communauté et ils nous envoient la main. (psychoéducatrice, école 2)

La directrice adjointe de l'école 2 estime, quant à elle, que lorsque l'école s'implique au-delà de son mandat traditionnel, tous en retirent des bénéfices. Elle pense que cela permet notamment de venir en aide à certaines familles et de créer un lien très fort avec elles.

Tu sais quand un enfant est en difficulté et qu'on prend le temps d'appeler les parents et de voir ce qui se passe à la maison et d'offrir de l'aide... « Si vous avez besoin d'aide, appelez-nous et on va vous aider », ça, ça a un impact. Après, quand il se passe quelque chose, le parent nous rappelle. Ils savent qu'on est là. L'implication qu'on a auprès de la famille... on recueille ce qu'on donne. Pour moi, c'est clair. On crée un lien. (directrice adjointe, école 2)

Selon les dires de cette directrice adjointe, des collègues d'autres écoles ne comprennent pas pourquoi elle s'investit autant. Nous avons toujours perçu qu'elle s'implique par plaisir, sans éprouver un sentiment de contrainte. Dans le même ordre d'idées, plusieurs autres intervenants pensent que l'implication en dehors de l'école permet de créer un lien de confiance avec les parents qui, en retour, collaborent davantage. Le plus souvent, il semble que les parents soient heureux qu'on se rende à leur domicile pour entrer en contact avec eux et leur offrir de l'aide, même si certains d'entre eux peuvent, d'emblée, se montrer méfiants : « Je n'ai jamais vu de parents négatifs. Ils sont gênés, mais ils nous invitent à nous asseoir et notre discours est tout de suite reçu. On n'a jamais eu de problématique. » (psychoéducatrice, école 2) Dans chaque école, différents acteurs sont donc conscients du fait que certaines familles manquent de ressources et ils s'adaptent à cette réalité. Accompagner une famille chez le médecin ne fait pas partie du mandat de la psychologue de l'école, mais elle le fait parce qu'elle sent que cela peut faire une différence auprès des élèves. Donc elle a le bien-être et la réussite à cœur ; il s'agit assurément de pratiques inclusives dans un contexte de diversité.

Cette section du chapitre d'analyse nous a permis de répondre à notre troisième objectif de recherche spécifique qui était de *Décrire et analyser la dynamique relationnelle générale entre une école qui se veut inclusive et les familles des élèves*. Le tableau qui suit brosse un portrait des caractéristiques qui visent à soutenir la collaboration école-familles.

Tableau 7 : Synthèse des caractéristiques dites inclusives des écoles participantes à l'égard de la collaboration école-familles (Gosselin-Gagné, 2018)

Se décentrer sur le plan socioculturel et favoriser une communication interculturelle avec les familles (posture personnelle versus posture professionnelle)	Accueillir explicitement les nouvelles familles (avant le début de l'année scolaire et au courant de celle-ci)
Chercher des moyens diversifiés pour communiquer régulièrement avec les familles ; faire preuve de flexibilité dans les communications avec elles	Inviter les familles à l'école pour des occasions diverses en dehors des rencontres formelles
Accueillir les familles à l'école et discuter avec elles pour créer un lien ; les rassurer lorsque nécessaire	Chercher des moyens continus de collaborer avec les familles afin de soutenir l'expérience socioscolaire des enfants ; reconnaître différentes façons qu'ont les familles de s'impliquer
Diriger les familles vers différentes ressources et les accompagner au-delà du mandat initial de l'école (soutien communautaire ou médical, et suivis)	

4.5 La collaboration avec la communauté et ses ressources pour une prise en charge plus large de la diversité des besoins

Conformément au quatrième objectif de cette recherche, nous abordons les collaborations école-communauté observées dans chaque école participante. Dans les sections qui suivent, nous brosons un portrait des collaborations recensées et nous décrivons leurs impacts sur les élèves du milieu et leur famille. Nous énonçons également, au passage, quelques défis que soulèvent ces collaborations, puis nous décrivons les stratégies

employées par l'école pour les relever dans l'objectif de soutenir la réussite et la résilience des élèves.

4.5.1 L'approche « milieu » des écoles participantes en matière de collaboration pour augmenter leurs ressources

Dans les écoles participantes, nous avons observé des collaborations avec divers partenaires, tous concernés par la réussite éducative des enfants du milieu. Au cours de la collecte de données, plusieurs personnes avec qui nous avons discuté ont parlé de l'importance de l'ouverture sur la communauté. « C'est tout le "village" qui est impliqué dans l'éducation de l'enfant. L'école est dans une communauté et les gens sont impliqués autour. J'aime vraiment ça tout ce sens de la communauté-là, d'entraide, et où tout le monde se connaît et parle à tout le monde. » (secrétaire, école 1) Comme nous l'avons souligné dans le chapitre consacré au cadre théorique, plusieurs recherches nationales et internationales ont mis en évidence l'intérêt de collaborer avec les acteurs qui entourent l'école. Selon Deslandes (2015), les partenariats qu'une école établit avec divers protagonistes permettent d'en accroître le capital social. Plusieurs auteurs ont mis l'accent sur l'importance accrue de cultiver ces liens en contexte de diversité sociale ou ethnoculturelle, plus particulièrement (Archambault et Harnois, 2008 ; Bakhshaei, 2016 ; Charette, 2016 ; Gosselin-Gagné, 2012 ; Gosselin-Gagné et Kanouté, 2013 ; Kanouté, 2006 ; Kanouté et *al.*, 2011 ; Kanouté et *al.*, 2014 ; Kanouté et *al.*, 2016 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Mc Andrew et *al.*, 2015 ; Rahm et Lachaine, 2016 ; Rousseau et Prud'homme, 2010 ; TCRI, 2016 ; Vatz Laaroussi *et al.*, 2008). Archambault et Harnois (2008) soutiennent que les milieux scolaires défavorisés dits performants partagent généralement la responsabilité de l'éducation avec la communauté. Ces propos corroborent les conclusions d'un rapport de la TCRI (2016) qui estime qu'en milieux scolaires pluriethniques et défavorisés, les collaborations avec des organismes communautaires qui s'adressent aux nouveaux arrivants ou avec d'autres ressources (organismes à vocation universelle, institutions publiques et parapubliques, communautés ethniques, etc.), constituent un tuteur de réussite et de résilience important pour les élèves et les familles.

Dans les milieux où les vulnérabilités socioscolaires se cumulent, les partenariats école-communauté permettent une prise en charge plus large des besoins. Il semble ainsi que le développement d'une culture scolaire inclusive à la diversité passe notamment par la création de liens positifs avec des ressources extérieures afin de favoriser la réussite de l'ensemble des élèves (Ainscow et Miles, 2008 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Deslandes et Richard, 2001 ; Deslandes, 2010 ; 2015 ; Ducharme, 2007 ; Evans, 2007b ; Gouverneur, 2016 ; Loreman et *al.*, 2010 ; Manço, 2015 ; Sefa Dei et *al.*, 2000 ; UNESCO, 2005a, b). En ce qui a trait aux écoles qui ont participé à notre recherche, nous avons effectivement remarqué que les partenariats avec la communauté sont généralement valorisés. Lors des entretiens formels, plusieurs ont mis en évidence l'importance de ces collaborations. Le directeur de l'école 2 a souligné l'importance d'« entretenir la complicité⁷⁷ pour que les jeunes se sentent au cœur des préoccupations de toute la communauté ». D'autres ont tenu un discours semblable quant à la nécessité de collaborer pour répondre aux besoins des élèves et des familles.

Les enfants ont besoin qu'on aille jusqu'au bout, qu'on déploie nos ressources, notre imagination, nos énergies, nos contacts... On ne peut pas rester dans notre coin. Il faut faire des liens de façon positive. Je pense que ça serait extrêmement nuisible, une direction qui dirait : « Je n'ai pas besoin des organismes communautaires. Je m'arrange bien tout seul. » Fermer les portes de l'école, ça serait une erreur grave. Sans eux, on ne pourrait pas suffire à la tâche. Ça ne serait pas possible. (directrice adjointe, école 1)

C'est hyper important l'approche systémique avec le quartier, les ressources et tout ça parce qu'eux, ils tiennent la main aux parents. Moi, je suis un élément entre l'école et la famille, mais il y a aussi les ressources externes qui peuvent les accompagner parce qu'il y a des familles qui ont tellement de difficultés. Je suis là pour ramasser les problématiques scolaires, mais ces gens-là vivent beaucoup de choses à l'extérieur de l'école. (psychoéducatrice, école 2)

Pour la plupart des gens avec que nous avons côtoyés, différentes ressources sont donc essentielles dans un tel milieu. Plusieurs ont soutenu que les collaborations permettent d'allier des forces pour mieux soutenir les élèves et les familles, des propos qui s'inscrivent dans la même lignée que d'autres auteurs (Archambault et Harnois, 2006,

⁷⁷ Pour certains, la complicité est telle que nous avons remarqué que la directrice d'un organisme qui collabore depuis longtemps avec l'école 1 s'est liée d'amitié avec certains intervenants qui siègent au conseil d'administration de celui-ci.

2008 ; Deslandes, 2015 ; Ducharme, 2007 ; Gouverneur, 2016 ; Kanouté, 2006 ; Kanouté et *al.*, 2011 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Loreman et *al.*, 2010). À l'instar des propos de Charette (2016, p.320), la directrice adjointe de l'école 1 a témoigné d'une volonté de faire « converger les expertises » de différents protagonistes afin de soutenir les élèves et les familles. Dans le même ordre d'idées, certains participants ont aussi souligné l'importance de collaborer en raison du fait que les intervenants communautaires ont des connaissances et des compétences que l'école n'a pas, et vice versa, un constat que Kanouté (2006) établit elle aussi. L'auteure estime que ces partenariats permettent le partage de connaissances « de la réalité des familles pour une action concertée qui répond efficacement aux besoins des enfants et des familles » (p.31). Le directeur de l'école 2 aborde même le sujet de la collaboration école-communauté en termes de partage de leadership.

Un leadership partagé dans la communauté et dans l'école, c'est important. Ce n'est pas juste une affaire de direction d'école. Il y a des gens qui travaillent avec nous qui sont vraiment importants. L'école dans la communauté et la communauté dans l'école. [...] Il faut les consulter parce qu'ils ont souvent des pistes de solution auxquelles on n'aurait pas pensé tout ça pour aboutir à la réussite du plus grand nombre de jeunes ; la réussite scolaire, mais aussi éducative, sociale... (directeur, école 2)

Plusieurs partenaires des écoles participantes sont localisés dans le quartier, alors que d'autres ne le sont pas. Lors des entretiens formels, certains acteurs scolaires ont souligné la pertinence de la proximité des ressources parce que cela soutient les interventions : « Ils connaissent le quartier et les familles les connaissent. Ils peuvent s'y rendre sans auto, c'est facile. C'est l'aspect "communauté" qu'on retrouve ici. » (directrice adjointe, école 1) De plus, dans un milieu où certaines familles n'ont pas toujours les moyens de se déplacer facilement, l'accessibilité « géographique » (Kanouté et *al.*, 2011) des organismes communautaires constitue, en quelque sorte, une pratique équitable. Par ailleurs, nous avons senti que dans un tel contexte scolaire, il est essentiel de collaborer avec une variété de ressources. D'après le directeur de l'école 2, « ça en prend plusieurs parce que chacun de ces organismes communautaires-là a des compétences ». Une mère a tenu des propos similaires :

Je trouve que c'est important parce que chacun apporte un soutien différent de l'autre, qui apporte toujours un plus dans l'épanouissement des enfants, dans l'épanouissement des parents et de toute la famille en général. L'excès ne peut pas nuire, je dirais. Tout le monde peut amener quelque chose.
(parent 2)

Les partenaires des écoles participantes sont donc multiples et variés. Certaines collaborations se créent avec des ressources communautaires spécialisées. Il s'agit d'hôpitaux et de centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS) (médecins, infirmières et travailleurs sociaux) (Rousseau et Prud'homme, 2010). Nous avons été témoin d'un moment pendant lequel l'orthophoniste de l'école 1 est entrée en contact avec l'orthophoniste d'un centre spécialisé, afin d'assurer un suivi d'intervention. D'autres types de collaborations impliquent des ressources non spécialisées, c'est-à-dire des adultes, des jeunes du secondaire, des retraités ou d'autres membres de la communauté qui s'engagent parfois dans l'école à titre de bénévoles (Manço, 2015 ; Rousseau et Prud'homme, 2010). Chaque milieu travaille également, de manière ponctuelle, avec des chercheurs, que ce soit pour participer à des recherches ou à des formations ; nous estimons que leur ouverture à cet égard est une pratique inclusive en soi. Le directeur de l'école 2 a expliqué qu'un comité auquel il participe invite des chercheurs à discuter d'enjeux qui concernent l'intervention en milieu défavorisé. Ces rencontres permettent de réfléchir aux meilleurs moyens d'investir les budgets, un questionnement qui relève de préoccupations d'équité et d'éducation inclusive (Beaupré et *al.*, 2010).

Certains partenaires travaillent avec les écoles depuis plusieurs années, alors que d'autres partenariats sont plus récents. Nous avons senti la volonté des acteurs scolaires d'établir des relations à long terme avec la communauté et de façon continue, comme le préconisent Loreman et *al.* (2010), en dépit de la difficulté de certains organismes d'assurer la pérennité de leurs services (en raison de compressions budgétaires, par exemple). Notre collecte de données nous a également permis de noter que certains membres du personnel des écoles participantes s'engagent eux aussi dans le domaine du communautaire. Une enseignante (enseignante 3, école 1) fait partie du conseil d'administration d'un des organismes du milieu depuis une dizaine d'années, tandis que la directrice adjointe de l'école 2 siège au conseil exécutif d'un organisme d'entraide de

la ville. Selon cette dernière, cette implication lui a permis d'entrer en contact avec d'autres partenaires et de créer de nouveaux liens. Nous avons d'ailleurs remarqué que le directeur de l'école 2 semble reconnaissant de l'implication de sa collègue, qui permet de créer des partenariats avec de nouveaux joueurs. Une autre enseignante (enseignante 1, école 1), quant à elle, nous a raconté qu'en début de carrière, elle a travaillé dans le domaine du communautaire. Au moment de notre entretien, elle faisait partie du conseil d'administration d'une organisation qui souhaitait mettre en place une clinique de pédiatrie sociale⁷⁸. Dans la même école, une enseignante (enseignante 4, école 1) dit que c'est son expérience de travail dans le nord du Québec qui lui a appris à travailler avec une approche communautaire parce qu'elle devait souvent remédier à un manque de ressources dans l'exercice de ses fonctions.

Nous avons noté que les intervenants scolaires avec lesquels nous nous sommes entretenus semblent généralement apprécier les partenariats établis avec différentes ressources. Pour la plupart d'entre eux, il s'agit de pratiques « gagnantes ». De manière générale, les enseignants semblent surtout faire appel aux ressources d'aide aux devoirs, tandis que les directions et autres professionnels (TES, psychologues et autres) font plus souvent affaire avec une variété de services, qui s'adressent autant aux élèves qu'à leurs parents. Certains enseignants ou membres du service de garde nous ont confié ne pas nécessairement s'impliquer auprès des familles, mais ne pas hésiter à passer « le flambeau » à un collègue lorsqu'ils ne se sentent pas assez outillés pour faire face à une situation et pour solliciter d'autres ressources.

Je connais [les ressources] dont j'ai besoin et je vais voir la psychoéducatrice quand il y a des cas précis. Grosso modo, moi, c'est pour l'aide aux devoirs. Quand j'ai un parent qui me demande de l'aide pour de la violence conjugale, je vais aller voir [la psychoéducatrice] et elle va me donner des ressources. (enseignant 1, école 2)

Je sais qu'il y a plusieurs ressources qu'on peut solliciter. Je ne les connais pas toutes, mais quand on voit qu'il y a des problèmes, on réfère les enfants ou les parents à la direction et eux savent vers quelles ressources les envoyer. (service de garde, école 2)

⁷⁸ <http://www.fondationdrjulien.org/>

4.5.2 L'importance de collaborer pour augmenter les ressources de l'école

Le travail avec des collaborateurs extérieurs à l'école permet d'en accroître les ressources humaines, financières et matérielles (Archambault et Harnois, 2008 ; Bilodeau, Lefebvre, Deshaies, Gagnon, Bastien, Bélanger, Potvin et Carignan, 2011 ; Gouverneur, 2016 ; Kanouté, 2006). Lors de notre passage sur le terrain, nous avons recensé des initiatives qui visent les élèves, les parents ou les familles de manière plus étendue. Cette observation est congruente avec Bilodeau et *al.* (2011) qui constatent qu'au primaire, il est fréquent de trouver des interventions issues de partenariats école-communauté destinées directement aux parents. Nous décrivons les diverses collaborations que nous avons recensées dans les écoles participantes à travers les prochaines sections.

4.5.2.1 La collaboration pour aider les parents et faciliter la relation école-famille

Dans le cadre d'une vaste étude qui visait à inventorier les initiatives nées de la collaboration école-communauté en milieux scolaires pluriethniques et défavorisés de Montréal, Bilodeau et *al.* (2011) ont repéré diverses pratiques dont l'objectif était d'apporter un soutien alimentaire et matériel aux familles qui en avaient besoin. Les auteurs expliquent qu'au niveau du primaire, des objectifs familiaux et communautaires sont souvent poursuivis en ce qui a trait aux collaborations école-communauté ; elles « mènent à soutenir l'amélioration des milieux et des conditions de vie, et la participation et l'intégration des familles à la communauté » (p.43). Dans le même ordre d'idées, le directeur de l'école 2 nous a expliqué qu'en plus d'avoir des impacts sur les élèves, le soutien au niveau des besoins de base permet d'« enlever un stress sur la famille ». La collaboration école-communauté, selon certains intervenants scolaires, permet de « compléter les efforts déployés par l'école » pour subvenir aux besoins de base des élèves et des familles précaires du milieu (Kanouté, 2006, p.31). La directrice adjointe de l'école 1, notamment, a abordé cette collaboration comme une complémentarité essentielle pour soutenir certaines familles du milieu.

On ne peut pas réussir à suffire à la tâche d'habiller nos familles, de leur trouver des meubles, de la nourriture... ce n'est pas possible. On a besoin d'eux et eux, ils ne peuvent pas faire l'éducation. [...] J'ai l'impression que, quand il y a une problématique avec une famille, on peut faire des actions qui vont aider dans tous les niveaux : le prof s'occupe de l'apprentissage, moi je

vais chercher le CLSC, puis la famille reçoit de l'aide. (directrice adjointe, école 1)

Dans le cadre de notre recherche, nous avons noté que la collaboration avec la communauté semble permettre de rapprocher certaines familles de l'école, de briser l'isolement social et d'offrir des outils quant à l'exercice de la parentalité. Selon Kanouté et *al.* (2014),

Plusieurs parents immigrants se tournent vers les organismes communautaires de leur quartier pour mieux se familiariser avec la culture de la société d'accueil, repérer les occasions d'emploi et s'y préparer, profiter des ressources de francisation, comprendre les mécanismes d'exclusion sociale, etc. (p.141)

Nous avons effectivement noté que quelques organismes travaillent auprès des familles récemment immigrées afin de soutenir leur bien-être psychologique ou leur intégration sociale, professionnelle ou scolaire, un constat aussi relevé dans d'autres recherches québécoises (Gosselin-Gagné, 2012 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Kanouté et *al.*, 2011 ; Kanouté et *al.*, 2014 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008).

Nos intervenants communautaires sont majoritairement issus de communautés qui ont vécu l'immigration. Je suis certaine que c'est facilitant pour leur contact avec les parents et donc, facilitant pour nous quand la relation est bonne. (directrice adjointe, école 1)

C'est des activités, mais si on a besoin d'aide de cet organisme-là pour des familles ou quoi que ce soit, on peut faire appel à eux. La dame qui le dirige, elle trouve des fonds, des moyens, pour aider les familles. Je réfère beaucoup les nouveaux arrivants. Elle, elle est dans le milieu depuis 1997 donc elle connaît bien les familles. (enseignante 3, école 1)

Comme nous l'avons souligné ailleurs, il existe des ressources qui permettent d'entrer en contact avec des parents qui ne maîtrisent pas le français, à l'aide d'interprètes, notamment. D'autres ressources permettent d'appivoiser et de mieux comprendre certaines familles : « L'année dernière, on a travaillé le projet éducatif de l'école et ça aussi, c'était un projet d'inclusion parce que là encore, on avait les parents, les organismes, les enseignants, les élèves pour donner un projet éducatif à l'école. Donc, on a eu besoin des interprètes. » (directrice adjointe, école 2) Selon certains intervenants, la collaboration avec une ressource communautaire en particulier permet d'ailleurs de

discuter des réalités et des défis vécus par les familles du milieu – relatifs à l’immigration récente – pour une meilleure compréhension des enjeux associés.

Elle nous apporte une autre vision des parents de nos élèves qu’on n’a pas. Elle les connaît plus. Et quand elle nous dit « il y en a qui ne se sentent pas bien acceptés », tu sais, c’est un autre son de cloche qui est important à avoir. Si on l’a pas ici dans l’école, c’est elle qui fait le pont. (enseignant 1, école 2)

Ces constats rejoignent les recommandations de Charette (2016, p.319), dont les résultats de la thèse « montrent l’apport des collaborations école-communauté pour permettre la circulation de l’information et pour favoriser la complexité du regard posé sur les réalités rencontrées par les familles récemment immigrées ». Par ailleurs, l’action de quelques ressources du milieu vise également à briser l’isolement social dont souffrent certaines familles en leur offrant un espace pour se rencontrer et se côtoyer. Certaines activités semblent permettre de nouer des liens et de créer un réseau.

Il y a [un organisme] aussi qui fait de très belles activités avec les parents. Ils ont des cafés-rencontres, des cafés-causeries, des lectures avec les petits... Toutes sortes de choses qui permettent aux gens de se rencontrer, de pas être isolés, mais aussi, d’aller chercher des ressources. (directrice adjointe, école 1)

Certaines ressources vers lesquelles les écoles participantes dirigent des parents visent, quant à elles, à soutenir leur intégration socioprofessionnelle grâce à des cours de langue ou à l’aide à la recherche d’emploi. Comme nous l’avons déjà souligné, l’école 1 collabore également avec un centre d’éducation aux adultes, affilié à la commission scolaire, qui permet d’offrir aux parents allophones des cours de francisation. Bien que la mission de ces partenariats vise les adultes plus précisément, ces derniers peuvent aussi avoir un impact positif sur les jeunes. La directrice de l’école 1 estime que « quand les parents vont bien, ça a une influence sur les enfants ». À son avis, il faut ainsi chercher à intervenir partout à différents niveaux, même lorsqu’il ne s’agit pas du mandat principal de l’école. Selon une enseignante (enseignante 4, école 1), la participation des parents aux cours de francisation offerts par l’école permet, au-delà des acquis linguistiques, de sortir de la maison pour rencontrer des gens. Les acteurs de la communauté permettent également de créer des ponts entre l’école et certaines familles, un constat appuyé par d’autres chercheurs (Archambault et Harnois, 2006 ; Bakhshaei, 2016 ; Bilodeau et *al.*,

2011 ; Charette, 2016 ; Kanouté et *al.*, 2011 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). La psychoéducatrice de l'école 2 a évoqué l'histoire d'une maman avec qui il avait été possible de communiquer grâce à l'intervention d'un médiateur culturel. D'autres intervenants pensent, eux aussi, que cette médiation par une tierce personne peut permettre un rapprochement de l'école avec les familles. La directrice d'un organisme communautaire du milieu agit parfois en tant qu'intermédiaire pour s'assurer que les élèves reçoivent le soutien dont ils ont besoin : « Moi, je veux savoir ce qui se passe. Si moi, je travaille dans une famille, je veux savoir si ça marche dans la classe. Si dans la classe, elle me dit "non, il est encore sur le gros nerf", je vais retourner dans la famille pour voir pourquoi. » (directrice de l'organisme 1, communauté) Lors de notre entretien formel, la directrice adjointe de l'école 1 a souligné, quant à elle, le rôle joué par un pasteur du milieu à l'égard de la relation de l'école avec certaines familles.

Je pense que ce qui ressort aussi pour certains parents, c'est une légitimité de l'école et de l'action de l'école. S'ils ont développé un lien avec le pasteur, qui est celui qui s'occupe de leur enfant tout l'été au camp de jour, et qu'on a une bonne relation... et qu'il dit « écoutez, le professeur a dit telle chose et je pense que c'est important que vous l'écoutez », c'est sûr que là, notre action a plus de poids et risque d'être plus entendue. (directrice adjointe, école 1)

D'autres personnes avec lesquelles nous avons discuté ont parlé du rôle d'intermédiaire que jouent différents acteurs de la communauté entre l'école et les familles.

Je fais ce que je peux pour bien faire comprendre la réalité des familles au personnel et aider les parents avec les ressources, mais ça prend des accompagnateurs qui vont dans le milieu et qui vont les accompagner, concrètement, chez eux, pour voir qu'est-ce qui se passe et de quoi ils ont besoin. Cet intermédiaire-là me sert énormément. (psychoéducatrice, école 2)

Ce discours fait écho au modèle de collaboration école-familles immigrantes avec espace de médiation proposé par Vatz Laaroussi et *al.* (2008). Les auteures estiment que, lorsque cet espace est investi, celui-ci permet aux deux parties de se rejoindre et de collaborer grâce à l'intervention « d'un milieu tiers qui assure la médiation, établit des ponts, permet la circulation des informations » (p.300). À leur avis, il s'agit d'organismes communautaires, d'associations ethniques, multiethniques, familiales ou de quartier. Nous avons également noté que, dans d'autres cas, c'est l'école qui crée des liens entre des organismes et certaines familles, afin que celles-ci reçoivent des services dont elles

ont besoin. La psychoéducatrice de l'école 2 a expliqué que certains parents sont rassurés lorsque c'est l'école qui les met en contact avec des ressources, ce qui leur permet de s'ouvrir à l'intervention de ces dernières : « C'était des parents qui avaient peur et qui étaient méfiants. Moi, j'étais la ressource qu'ils connaissaient. J'ai dit à l'intervenante : "Peux-tu venir à l'école ? Je vais vous présenter et on va avoir une rencontre." » Par ailleurs, nous avons également remarqué que la collaboration avec diverses ressources permet d'offrir du soutien à certains parents en ce qui concerne l'exercice de la parentalité en général. En ce qui a trait aux châtements corporels, certains organismes se spécialisent dans les programmes qui visent à proposer différentes façons d'intervenir auprès d'un enfant. À l'école 2, la psychoéducatrice donne des ressources aux enseignants pour qu'ils puissent référer les parents qui expriment des difficultés au niveau de la dynamique familiale à la maison. La directrice adjointe de l'école 1 nous a expliqué que l'école n'a pas toujours le temps ou les moyens d'organiser des cliniques d'informations pour les parents afin de les accompagner dans l'exercice de leur rôle auprès de leur enfant. Des organismes prennent ainsi le relais et organisent des séances d'information⁷⁹ dans le but de soutenir les parents, une préoccupation que nous avons déjà soulignée comme étant constante dans ce contexte scolaire.

En plus de soutenir l'expérience socioscolaire et l'exercice de la parentalité, il semble que l'intervention de certaines ressources puisse soutenir l'intégration socioprofessionnelle des parents. Cela se traduit par l'alphabétisation ou la francisation de certains d'entre eux. Des ressources du milieu offrent ainsi des cours de langue, comme l'ont observé Bilodeau et *al.* (2011). Lors d'un entretien individuel, une mère (parent 3) nous a expliqué que ce sont les intervenants d'un organisme du milieu qui lui ont appris à lire et à écrire. Nous avons aussi remarqué qu'un des organismes du milieu emploie certains parents, comme une maman qui nous a accordé un entretien : « J'ai connu l'organisme en lien avec l'école. Je cherchais un stage, donc je suis allée spontanément vers les organismes du quartier. J'ai commencé par [cet organisme] et dès, que je suis arrivée, la directrice était là et elle m'a acceptée. » (parent 1) Depuis, cette maman travaille pour cet organisme. La directrice de celui-ci estime également que la participation des parents à différentes activités offertes par son organisme permet de créer des réseaux de soutien

⁷⁹ Par exemple : Comment aider son enfant à apprendre à lire ou comment s'outiller pour la discipline ?

socioprofessionnel. En entretien, elle a évoqué l'anecdote de deux fillettes. Le papa de l'une d'entre elles, entrepreneur, a proposé de « prendre sous son aile » le papa de l'autre, un homme récemment immigré qui ne trouvait pas de travail. Par ailleurs, certains intervenants scolaires ont affirmé que les partenariats avec les organismes permettent aussi d'offrir de la nourriture et des boissons lors d'événements auxquels participent les parents à l'école, ce qui permet de les rendre plus conviviaux.

4.5.2.2 La collaboration pour aider l'enfant et l'élève à l'école

La collaboration avec des organismes permet d'avoir accès à des ressources qui aident l'enfant et l'élève qu'il est. Certaines d'entre elles visent à soutenir la réussite scolaire à travers diverses initiatives (Kanouté et Lafortune, 2011). D'autres partenariats visent également à répondre à des besoins de base. L'organisme qu'est *Le Club des petits déjeuners*⁸⁰ travaille de pair avec chaque école afin de répondre à une nécessité bien sentie dans le milieu (rappelons que les indices de défavorisation des écoles participantes oscillent autour entre 9 et 10). Plusieurs personnes que nous avons côtoyées ont mis l'accent sur l'aide alimentaire, comme le programme des collations, un service qu'ils estiment comme étant indispensable. Certains ont d'ailleurs souligné la qualité des aliments qui sont offerts aux élèves. La directrice de l'école 1 a signifié le fait qu'elle avait « été impressionnée par la qualité des collations ». Une enseignante de la même école a tenu des propos semblables : « Nous, en tant que milieu défavorisé, on a les collations et naturellement, le lait. Mais les collations, c'est super ! Au moins, tout le monde a une bonne collation. » (enseignante 4, école 1) Certains partenariats permettent également d'offrir des repas à prix modique ou gratuitement à des élèves issus de familles précaires. À l'école 2, un organisme fournit des sandwichs toutes les semaines. D'autres partenaires offrent également des repas, à très peu de frais, que les élèves viennent manger dans leurs locaux. Des organismes permettent également de remédier à un manque de ressources financières chez certaines familles afin de répondre à des besoins matériels. Ils offrent des vêtements, des habits d'hiver, des fournitures scolaires, etc. De façon ponctuelle, les milieux scolaires participants reçoivent également des dons. L'école 2 s'est vue offrir un ensemble de laveuse et sècheuse de la part d'un membre de la communauté, un cadeau qui semble grandement apprécié. Parfois, des écoles plus

⁸⁰ <http://www.breakfastclubcanada.org/fr/>

favorisées offrent elles aussi des ressources matérielles. Lors de notre entretien formel, les mères que nous avons rencontrées ont signifié leur appréciation de l'aide qu'elles reçoivent, tant de l'école que d'organismes communautaires, au niveau des ressources matérielles et financières.

Dans l'équipement de la maison, ils m'ont beaucoup aidé. Les électroménagers, la literie... plein, plein, plein de choses pour m'installer. Ils ont beaucoup participé. Il y a l'école et l'[organisme]. Ce sont eux qui ont tout fait. C'est un soutien matériel important. (parent 2)

Une fois, elle m'a amené un ordi. Ça faisait des années que mon ordinateur ne marchait pas. Un jour, elle m'a appelée et m'a dit : « J'ai un ordi, je vais venir vous le donner. » Les enfants ont commencé à sauter. Quand elle a de la nourriture, elle m'appelle aussi. « J'ai quelque chose pour vous. » Elle est gentille, elle est accueillante... De temps en temps, quand il y a quelque chose, elle m'appelle et elle vient à la maison et me le donne. Ils sont généreux. Elle a vraiment l'amour d'aider les gens. Je le sens. (parent 3)

Par ailleurs, certains partenariats (ex. : *Une École montréalaise pour tous*) permettent également aux deux établissements de s'offrir les services supplémentaires de professionnels dans l'école : TES, orthopédagogue, etc. Selon la directrice adjointe de l'école 2, ces budgets supplémentaires permettent de soutenir davantage les enfants qui ont des difficultés sociales ou scolaires, ce qui constitue une pratique équitable en congruence avec une éducation dite inclusive. Dans certains cas, le lien que l'école établit avec le communautaire permet de soutenir l'adaptation d'élèves récemment immigrés qui vivent des difficultés. Comme nous l'avons souligné antérieurement, le programme *Une École montréalaise pour tous* permet également de s'offrir les services de traducteurs ou d'interprètes afin d'évaluer des élèves en orthophonie. Les partenariats avec la communauté permettent également de soutenir l'expérience scolaire. Plusieurs élèves du milieu bénéficient des services d'aide aux devoirs. Un organisme⁸¹, situé à un jet de pierre des écoles participantes, offre différentes versions de ce service, selon les besoins des élèves et des familles (ex. : le midi, le soir, à l'école, à la maison). Le programme de tutorat à la maison permet, par le fait même, d'outiller les parents et de créer un réseau de soutien scolaire.

⁸¹ Nous avons eu l'occasion de visiter la bâtisse de l'organisme qui, après avoir été accueilli dans le sous-sol d'une église, est maintenant situé dans une belle maison accueillante. De nombreux dessins tapissent les murs ; les installations sont modernes.

Il suffit qu'on soit là derrière le parent. On y va deux soirs par semaine et le reste du temps, c'est les parents. S'il y a un problème — si on voit des notes dans l'agenda — on peut appeler pour savoir ce qui se passe. « Ça ne va pas à la maison ? » Des fois, on va se déplacer. On va aller les voir. Éventuellement, ce qu'on veut, c'est qu'ils soient autonomes. (directrice de l'organisme 1, communauté)

Cette façon d'intervenir, selon la directrice de l'organisme, permet d'entrer en relation avec les familles du milieu pour les soutenir, sans qu'elles aient l'impression qu'on cherche à s'ingérer dans leur intimité ou qu'elles se sentent « menacées ».

On a trouvé une façon de faire qui est beaucoup plus délicate. Donc, quand on arrive chez eux, ils sont ouverts. Ils voient juste les devoirs et on leur explique l'agenda puis là, on parle. « Vous avez un enfant ? Ah oui, vous faites ça ? Vous venez de quel pays ? » On écoute ce qui se passe et on s'interroge ; et on s'intéresse à eux, vraiment. (directrice de l'organisme 1, communauté)

Selon une mère (parent 3), l'aide aux devoirs offerte par cet organisme favorise la réussite de sa fille. D'autres organismes offrent également l'aide aux devoirs, le midi, gratuitement parce que le format « après l'école » est trop lourd pour certains enfants. Une des mères qui nous a accordé un entretien formel participe d'ailleurs à ce service, bénévolement. Diverses publications ont mis en exergue le soutien que peuvent amener les acteurs communautaires au niveau scolaire (Archambault et Harnois, 2006 ; Bilodeau et *al.*, 2011 ; Kanouté et *al.*, 2011 ; Kanouté et *al.*, 2014). Selon Kanouté (2006), l'intervention des organismes communautaires permet de prendre le relais de l'école en dehors des heures de classe, un discours que la psychoéducatrice de l'école 2 a, elle aussi, tenu concernant cette complémentarité : « Moi, je me dis que plus on va s'associer aux services communautaires, plus on va être gagnants parce que la communauté a besoin d'eux autres aussi puis nous, on n'est pas toujours là. » D'autres partenaires permettent, quant à eux, d'intervenir dans le domaine psychosocial. Comme cela a été mentionné plus haut, les écoles travaillent en collaboration avec la DPJ dans certains dossiers. En outre, un organisme aux mandats multiples (ex. : ateliers de gestion des émotions, d'habiletés sociales, d'habiletés parentales, etc.) intervient de façon ponctuelle dans les écoles et auprès des familles. D'autres organismes poursuivent la mission de favoriser des comportements prosociaux chez les jeunes et de les éloigner du chemin qui mène vers la délinquance, une préoccupation signalée à maintes reprises par des intervenants de

l'école 2 plus spécialement. Celle-ci collabore d'ailleurs avec des travailleurs de rue qui visitent la cour sur l'heure du midi ou qui interviennent dans la rue.⁸² Selon la directrice adjointe, cela permet « de garder un œil parce qu'on est toujours à la merci de la délinquance et des gangs de rue. C'est la réalité, on n'a pas le choix ». Le programme SNAP⁸³ (*Stop Now and Plan*) permet également de faire de la prévention : « [...] le programme pour la jeune délinquance, c'est extraordinaire. Ils les prennent tous petits, ils peuvent faire de l'éducation à la famille, etc. Donc, il suffit que le prof détecte l'enfant et qu'il vienne en parler... ou la TES, la psychoéducatrice... » (directrice adjointe, école 1)

Dans le même ordre d'idées, nous avons déjà mentionné qu'un policier sociocommunautaire⁸⁴ cultive des liens étroits avec les deux écoles participantes. Celui-ci intervient à divers niveaux. En cours d'année, il a offert un atelier aux élèves, qui visait une meilleure compréhension du phénomène de la cyber intimidation à l'école. À un autre moment, il les a informés des dangers de l'affiliation à des groupes criminalisés. Ses interventions se font en classe, mais aussi dans un format « un à un » (avec l'accord des parents), afin d'agir le plus tôt possible auprès de jeunes qui semblent emprunter le chemin de la délinquance. Tout au long de l'année, nous avons entendu parler de lui, de façon formelle et informelle. Ses interventions semblent appréciées, tant des adultes que des élèves. Dans le cadre d'une recherche, qui s'intéressait aux collaborations école-communauté, Bilodeau et *al.* (2011) ont également mis en exergue des interventions qui visent à promouvoir des compétences sociales chez les jeunes, soit à travers des activités en lien avec l'intimidation, la prévention de la violence, la toxicomanie, la criminalité, etc. Dans leur article, les auteurs indiquent que, le plus souvent, ces initiatives visent généralement les élèves du secondaire, ce qui contraste avec nos observations. Des intervenants de l'école 2 nous ont expliqué que, dans un tel milieu, il est essentiel de s'attaquer de façon préventive à ce type de problématiques, dès le primaire. Dans le même ordre d'idées, à l'école 2, plusieurs intervenants demeurent également en contact avec certains commerçants du quartier et créent des liens avec eux pour prévenir la petite délinquance.

⁸² <http://www.ajoi.info/>

⁸³ <https://www.securitepublique.gc.ca/>

⁸⁴ <https://www.spvm.qc.ca/>

Il y a le dépanneur au coin de la rue. Je suis à l'aise d'y aller pour voir s'il y a des problèmes avec nos élèves. Ce n'est pas un organisme communautaire, mais ça fait partie de la communauté. Y'a des jeunes qui volent... Sans que la police soit impliquée, on va faire une intervention avec la personne qui est là et avec les parents. (psychoéducatrice, école 2)

Le fait de s'assurer que les élèves de l'école ne soient pas impliqués dans des activités criminelles permet, selon la psychoéducatrice, de soutenir leur expérience socioscolaire. La préoccupation pour la sécurité des élèves est également omniprésente, surtout sur le chemin de l'école jugé dangereux. Selon la directrice adjointe de l'école 2, le contact avec certains organismes permet également de coordonner les interventions et de s'assurer que les élèves qui vont dîner ailleurs soient en sécurité en dehors de l'école.

J'ai eu une petite problématique avec des élèves qui revenaient de leur service, hier midi. Je les ai appelés et on a discuté. Ce midi, je suis allée les reconduire et ils étaient bien heureux de me voir là-bas. La collaboration, elle est là. On s'aide pour le bien de nos enfants qui partagent nos services. [...] Quand y'ont vu que les adultes là-bas et moi, on se parlait, ça a réglé d'autres problèmes. Donc, c'est important cette collaboration-là. (directrice adjointe, école 2)

De plus, nous avons souligné ailleurs que la directrice adjointe de l'école 2 s'est mobilisée afin de mettre en place un trajet *Trottibus*. Cette initiative permet à des parents d'accompagner les enfants tout au long du trajet afin qu'ils puissent venir à l'école à pied, de façon active, mais sécuritaire.

4.5.2.3 La collaboration pour offrir la chance aux enfants de participer à des activités sportives et culturelles

Collaborer permet aussi d'offrir la chance de participer à des activités sportives et culturelles, ce qui permet à des élèves vulnérables, selon plusieurs auteurs, de développer un sentiment d'appartenance, de soutenir leur résilience (Kamanzi et al., 2007 ; Mc Andrew et Audet, 2013 ; Morrison et Redding Allen, 2007), et de les protéger contre l'échec et le décrochage scolaires (Mahoney et Cairns, 1997 ; McNeal Jr., 1995 ; Saint-Pierre, Denault et Fortin, 2012). Dans cette perspective, Booth et Ainscow (2002) plaident pour l'importance de permettre l'accès à une variété d'activités parascolaires dans un établissement scolaire inclusif qui souhaite soutenir la réussite de tous ses élèves. En ce qui a trait aux écoles qui ont participé à notre recherche, la plupart des acteurs se

disent conscients du fait qu'il est essentiel d'exposer les enfants du milieu à différentes activités auxquelles ils n'ont parfois pas la chance de participer en dehors pour différentes raisons : un manque de moyens financiers, des parents qui n'ont pas de voiture et qui se déplacent difficilement, un quartier que certains parents considèrent comme étant menaçant, ce qui empêche les enfants d'aller jouer dehors, etc. Pour un enseignant de l'école 2, les sorties organisées par l'école permettent à ces enfants « une ouverture sur le monde, de voir autre chose ». La directrice de l'école 1 a tenu un discours similaire. Elle a parlé de l'importance de proposer aux enfants des activités culturelles. Dans les deux écoles, on tente aussi de socialiser les enfants à la « culture québécoise » plus particulièrement en leur faisant découvrir le maïs ou le sirop d'érable. Au printemps, une surveillante de l'école 1 qui habite à proximité de l'école a invité des élèves qui n'avaient jamais visité de cabane à sucre à observer l'eau qui s'écoule des érables dans sa cour. À l'école 2, des représentants de l'Association des acériculteurs du Québec ont été invités pour faire découvrir aux élèves la culture des érables. En ce qui a trait aux autres activités culturelles, les enfants des deux écoles ont également la chance de participer à une panoplie d'activités parascolaires. Selon une enseignante de l'école 1, les élèves adorent participer aux spectacles de danse. À l'école 2, une harmonie a été mise en place, une initiative qui permet à plusieurs enfants d'être en contact avec des instruments de musique et de développer leur intérêt, mais aussi, leur assiduité puisqu'ils doivent s'engager à se pratiquer souvent. Dans cette école, il y a également une radio étudiante qui permet d'offrir une plateforme aux élèves pour qu'ils puissent s'exprimer ou informer leurs camarades à différents niveaux. L'année précédente, une chercheuse de l'Université de Montréal a été invitée afin de venir discuter avec les élèves du métier qu'elle exerce.

En ce qui a trait aux activités en dehors de l'école, les enfants peuvent participer à différents camps de vacances. À l'école 1, un camp de jour est offert gratuitement pendant la semaine de relâche. Il s'agit d'un partenariat créé en lien avec l'école secondaire du milieu ; les animateurs sont, d'ailleurs, des élèves de quatrième et de cinquième secondaire. La collaboration avec un organisme communautaire a également permis d'offrir des places à des enfants dans un camp dispendieux. Selon une enseignante (enseignante 4, école 1), on s'est assuré « que ce soient les enfants plus dans le besoin »

qui puissent y participer, révélant ainsi une préoccupation d'équité en congruence avec les préceptes d'une école inclusive. À l'école 2, la directrice adjointe a souligné l'initiative d'une chaîne de magasins d'offrir des places à quelques enfants pour qu'ils participent à un camp d'été. Elle a expliqué que le choix des élèves est fait en fonction d'une pige, mais qu'à sa discrétion et celle d'autres intervenants, certains enfants sont choisis en fonction d'un besoin qu'ils perçoivent. Une année, l'école a offert une place à un élève dont la jeune maman, sans emploi, semblait éprouver de la difficulté à élever ses trois enfants seules. Cette pratique est directement liée à des valeurs d'équité ainsi que la volonté de l'école de faire une différence auprès d'un public scolaire plus vulnérable.

Je me suis dit que ça allait lui faire du bien à ce jeune-là de se retrouver deux semaines dans un camp de vacances à faire plein de belles activités. [...] Il est revenu et il était tellement heureux au mois de septembre de me dire : « Je veux y retourner l'année prochaine ! » C'est des petites affaires qui aident les familles et les enfants en même temps. (directrice adjointe, école 2)

Les activités parascolaires organisées à l'école ou en dehors de celle-ci ont plusieurs impacts. Des intervenants affirment que cela permet de créer un sentiment d'appartenance au milieu. Selon le directeur de l'école 2, les jeunes qui font partie des équipes sportives sont très attachés à l'école et sont fiers de leurs exploits. Les activités parascolaires permettent aussi, selon certains, de développer un sentiment de compétence ou d'estime de soi ailleurs. Ils considèrent que, si les enfants réussissent dans d'autres domaines que la sphère scolaire, il sera plus facile de s'investir dans les matières plus difficiles ensuite.

Ça remonte leur estime de soi. [...] Le volet sport, ça permet d'aller chercher l'élève, de l'accrocher à l'école... Ça permet de les imbriquer dans la culture québécoise. S'ils jouaient au soccer dans leur pays et qu'ils réussissent ici, c'est peut-être une avenue pour entrer en relation avec eux, pour soutenir leur intégration et les garder à l'école au secondaire. (directeur, école 2)

Tout ce qui s'appelle « spectacle » : musique, danse, théâtre... Ça, les enfants sont tellement fiers, c'est tellement bon pour leur estime... et ça les fait sortir un peu du cadre académique avec un aspect plus ludique. Ça les motive et ça leur montre que c'est important d'apprendre à lire, à lire la musique, à savoir se déplacer... (enseignante 6, école 1)

À l'école 2, une enseignante en classe d'adaptation souligne l'importance accrue, pour certains élèves, de vivre des réussites à travers leur participation à des activités

parascolaires. Les propos qui suivent rejoignent ceux de Saint-Pierre et *al.* (2012) qui estiment que chez les jeunes qui ont de la difficulté à l'école, des garçons par exemple, l'engagement dans ce type d'activités aurait généralement un impact positif : « S'il est bon en basket, en musique... c'est important de l'intégrer dans autre chose à l'école pour qu'il vive des réussites ailleurs, qu'il se développe ailleurs qu'au niveau académique. On essaie beaucoup d'offrir ça aux enfants dans le parascolaire, mais dans l'école aussi. » (enseignante 2, école 2) Lorsque les familles ont peu de moyens, les écoles cherchent souvent à offrir un coup de pouce financier pour ne pas pénaliser les enfants. La secrétaire de l'école 1 nous a expliqué qu'on aide certains parents en leur demandant de déboursier un montant symbolique et en comblant la différence. Chaque école est d'ailleurs mobilisée quant à la recherche de moyens financiers — collecte de fonds, demandes de subventions auprès des organismes, etc. — ; elles n'hésitent pas à imaginer des moyens créatifs d'amasser des fonds : vente de pâtisseries ou de boutures de plantes, organisation de soirées cinéma, etc. Nous avons remarqué plusieurs pratiques en ce sens, spécialement à l'école 2 où, comme nous l'avons mentionné précédemment, la directrice adjointe a été gestionnaire d'un organisme communautaire pendant plusieurs années : « On avait des levées de fonds à faire donc, des fois, je vais trouver d'autres façons d'aller chercher des sous pour arriver à faire différents projets qui nous tiennent à cœur. [...] À chaque année, on a des levées de fonds pour aider les familles à payer les sorties. » (directrice adjointe, école 2) Dans ces écoles, on ne permet pas qu'un élève soit exclu en raison de la précarité financière de son milieu familial, ce qui représente une pratique qui vise l'équité en congruence avec une éducation dite inclusive. Divers partenariats avec des partenaires communautaires permettent ainsi d'offrir à des enfants dont les parents ont peu de moyens de participer à une panoplie d'activités à faible coût ou gratuitement, un constat réalisé dans le cadre d'autres recherches en milieu scolaire pluriethnique ou défavorisé (Bilodeau et *al.*, 2011 ; Gosselin-Gagné, 2012 ; Kanouté, 2006 ; Kanouté et Lafortune, 2011). Kanouté (2006, p.31) soutient que la collaboration école-communauté en milieu défavorisé a « pour effet d'augmenter le nombre d'activités disponibles pour les enfants et d'en diminuer les coûts jugés trop élevés ». Une mère a souligné son appréciation à ce sujet :

Oui, j'aime beaucoup. Les enfants apprennent beaucoup de ça et puis ça leur permet de sortir de la maison, de changer d'air et puis apprendre des choses, de rencontrer d'autres enfants aussi, en même temps. Et c'est très accessible, du côté financier. Il y en a qui sont gratuites ou vraiment à coût minime : 1 \$, 2 \$... Je pense que ce n'est jamais plus que 3 \$ donc, c'est vraiment accessible. Les enfants aiment beaucoup ces services. (parent 1)

Notre passage sur le terrain nous a permis de recenser d'autres activités. L'école 1 ouvre ses portes, les samedis matins, à l'occasion d'une activité de lecture de contes animée par des intervenants d'un organisme du quartier. Des bénévoles viennent ainsi faire la lecture à des enfants, une initiative qui nous rappelle celle d'un autre organisme dont l'action a été évaluée il y a quelques années (Kanouté, Lafortune, Lavoie et Gosselin-Gagné, 2011). L'activité, qui est gratuite, s'adresse surtout aux petits d'âge préscolaire, mais est ouverte aux plus vieux également. L'objectif principal de cette initiative consiste à favoriser l'apprentissage de la lecture, en plus de soutenir le premier contact de certaines familles avec l'école, avant le commencement de la maternelle. Selon la directrice, ce genre d'activités, pratiquées très tôt dans la vie, peut aider l'enfant à aimer l'école et éventuellement, contribuer à lutter contre des enjeux comme la lutte au décrochage. Elle a ajouté qu'en plus de tout l'aspect lié à la lecture en français, les enfants ont la chance de venir jouer à l'école et de socialiser avec d'autres enfants du milieu. Une mère a souligné son appréciation à l'égard de cette initiative : « Je suis allée les samedis matins pour les contes animés avec mon fils. Il a beaucoup aimé. » (parent 1)

Nous illustrons notre participation à cette initiative à travers la scène ethnographique suivante (extrait du journal, 23 avril 2016) : ce sont surtout des mamans qui sont présentes, mais une famille est venue au complet (les parents et les deux garçons). Ce matin-là, il y avait une dizaine d'enfants. L'ambiance est calme et pas du tout chaotique, un climat qui se prête bien à un atelier de lecture. Les enfants sont assis sagement. Ce matin-là, nous sommes en compagnie de la directrice qui tenait à voir comment se déroulent les activités, à prendre des photos, à discuter avec les parents et les animateurs, etc. Comme toujours, nous avons remarqué qu'elle s'intéresse à tout ce qui est fait dans l'école. À l'arrivée de chaque parent, elle les accueille : « Comment avez-vous su que ces activités existent ? » « Est-ce que vous appréciez ces activités ? Et vos enfants ? » « Est-ce que c'est la première fois que vous venez ? » Ce matin-là, elle nous a expliqué qu'elle

compte beaucoup sur le bouche-à-oreille pour mobiliser les parents autour des activités de l'école. Nous avons effectivement remarqué qu'elle a dit à deux mamans : « Dites à vos voisins de venir participer la prochaine fois ! » Une maman lui a alors répondu : « Si j'avais su, je serais venue tous les samedis avec mon fils. » La directrice a avoué qu'il n'est pas toujours évident de joindre les parents pour les informer, mais qu'il faut faire le maximum pour qu'ils participent. Elle a d'ailleurs demandé à l'OPP de mobiliser leur entourage à ce sujet-là. Nous avons également noté que des parents en profitent pour poser des questions à la directrice. Par exemple, une future maman demande quelques clarifications concernant le transport scolaire pour son fils l'année prochaine.

Les activités ont plusieurs objectifs : dans un premier temps, un des deux animateurs raconte une histoire puis les enfants peuvent choisir un livre parmi la vaste sélection de littérature jeunesse que l'organisme a amenée. Nous jugeons qu'il s'agit là d'une belle occasion d'offrir un moment privilégié aux parents pour lire en français avec leur enfant. On en profite d'ailleurs pour discuter de l'importance de la lecture en famille. Cette initiative nous a également semblé un bon prétexte pour faire faire des apprentissages aux enfants en lien avec la nature. Ce matin-là, l'animatrice avait amené avec elle un crapaud vivant, en concordance avec le conte qu'elle a lu. Nous avons également noté qu'il y a certains aspects de l'initiative liés au développement moteur des enfants. Après l'activité de lecture, les enfants ont pu profiter du gymnase. Il s'agit donc, selon nos observations, d'un moment ludique agréable que les familles peuvent partager, mais aussi, d'un moment éducatif. Le mandat de cette initiative qui unit l'école à un organisme communautaire du milieu évoque pour nous une autre recherche menée en milieu pluriethnique et défavorisé à Montréal (Gosselin-Gagné, 2012). Dans le cadre de celle-ci, l'auteure a recueilli le discours de mamans récemment immigrées qui ont soutenu que la participation de leurs enfants à des ateliers similaires était gagnante puisqu'elle permettait de soutenir leur apprentissage de la langue, tout en développant certains champs d'intérêt. En ce qui a trait à la présente recherche, certaines activités qu'offre le même organisme visent à faire découvrir aux élèves d'accueil un vocabulaire propre à la nature en français. Aussi, il nous a indiqué que des séjours en nature sont organisés pour faire découvrir la faune et la flore québécoises aux jeunes qui viennent souvent d'ailleurs. Ce programme nous semble intéressant en ce sens qu'il permet aux élèves récemment immigrés de

découvrir leur nouvel environnement (Gosselin-Gagné, 2012), mais aussi, au regard de la démocratisation de l'accès aux sciences chez les jeunes issus de milieux défavorisés, un domaine qui leur est parfois moins accessible que dans d'autres milieux (Rahm, 2006).

À l'école 2, l'allocation *Jeune public*, en lien avec le programme *Une école montréalaise pour tous*, permet également à des élèves de participer à d'autres activités culturelles. Ils peuvent ainsi prendre part à des sorties à l'orchestre symphonique, au musée ou au théâtre, ce qui leur permet de « vivre la culture », selon le directeur. À une autre occasion, les dons d'une entrepreneure connue ont également permis à des élèves d'assister au ballet Casse-Noisette. Une enseignante a elle aussi souligné cette possibilité comme étant une chance pour les élèves. Elle nous a expliqué qu'à la lumière de ces activités, elle réinvestit les apprentissages en classe. Parfois, ce sont des artistes qui viennent se produire à l'école. Il s'agit, selon plusieurs, d'opportunités que le milieu familial de plusieurs élèves ne leur permet pas et qui motivent certains d'entre eux à s'investir à l'école.

Tout au long de l'année, des intervenants des deux écoles nous ont également parlé d'une activité très prisée : des cours de théâtre⁸⁵ offerts par une enseignante qui travaille dans la communauté depuis une quinzaine d'années. L'ensemble des personnes avec qui nous sommes entretenues s'accordent quant aux retombées de cette initiative⁸⁶. Certains estiment qu'il y a une plus-value auprès d'élèves allophones en processus d'apprentissage de la langue. Ces cours permettent de travailler la lecture, l'intonation, la ponctuation et d'enrichir le vocabulaire à travers « le jeu », de façon active, pour motiver les élèves. L'enseignante qui dispense ces cours de théâtre, comme les autres acteurs des écoles participantes, a parlé à plusieurs reprises de la diversité comme étant une richesse à cultiver.

Les enfants quand ils nous parlent, ils nous disent seulement « bonjour » dans leur langue et ils s'illuminent. Ils ont des étoiles dans les yeux, ils sont fiers. Alors, il ne faut pas bafouer ça, c'est important. Ces enfants-là vont parler trois ou quatre langues. Est-ce qu'on peut être plus riche dans la vie que de

⁸⁵ Il s'agit de cours distincts des cours d'arts dramatiques qui font partie du curriculum.

⁸⁶ Il faut spécifier que presque tous les intervenants avec qui nous avons parlé ont déploré le fait que cette initiative, qui semble tant appréciée de tous et avoir une variété d'impacts positifs, soit dépendante de budgets parfois insuffisants.

parler plusieurs langues ? Il faut valoriser ça ! Je le sais qu'on veut leur apprendre le français, mais valorisons leur langue maternelle aussi. Et la culture aussi ! (enseignante de théâtre, communauté)

Cette enseignante s'inspire du programme Élodil⁸⁷ développé par des chercheuses de l'Université de Montréal afin de valoriser l'identité et les langues d'origine des élèves à travers l'enseignement des arts dramatiques. Selon Lory et Armand (2016), le plurilinguisme des élèves n'est pas toujours pris en compte par l'école. Comme nous l'avons déjà souligné, cette omission peut avoir différents impacts au niveau identitaire, cognitif et affectif chez ces élèves⁸⁸ (Armand, 2012 a ; Lory et Armand, 2016 ; Mc Andrew et *al.*, 2015). C'est ainsi que cette approche d'éveil aux langues qu'est le programme Élodil se positionne comme étant « une voie à investir, dans la mesure où elle participe au développement de représentations positives sur les langues et offre ainsi un espace pour développer des apprentissages langagiers de façon harmonieuse », ce qui laisse présager des effets positifs sur la réussite éducative des élèves plurilingues (Lory et Armand, 2016, p.29). D'en faire usage constitue ainsi une pratique inclusive (Booth et Ainscow, 2002) à l'égard de la diversité linguistique en milieu scolaire. Grâce à notre approche ethnographique, nous avons eu la chance d'assister à une séance qui réunissait deux classes d'adaptation de l'école 2. Les enfants sont de toutes les origines : Pakistan, Inde, Népal, Chine, etc. Selon leurs enseignantes qui sont présentes, ils sont fiers de pouvoir parler leur langue à l'école. Dans un premier temps, l'enseignante qui offre le cours de théâtre a demandé aux élèves de se présenter et de dire « bonjour » dans leur langue maternelle. Elle leur a ensuite demandé de lui parler de ce qui les unit malgré ces différences. Ils ont alors tous répondu en cœur : « Le français ! » Lors de notre entretien individuel, elle a tenu un discours qui corrobore ces observations.

Tous mes exercices théâtraux, maintenant, je les adapte avec des mots dans leur langue, en la valorisant. Et après trois ou quatre ateliers, je leur fais réaliser : « Toi, tu parles telle langue. Toi, telle autre langue. Toi, tu es comme ça, tu n'as pas la même couleur de peau. Vous êtes tous uniques, vous êtes tous différents. C'est ce qui fait votre beauté. » Et là, je leur fais réaliser que ce qu'on a en commun, c'est le français et que c'est précieux. « Mais je peux communiquer et apprendre sur toi et sur ta culture parce que toi, tu as

⁸⁷ <http://www.elodil.com/>

⁸⁸ Nous avons déjà discuté des transferts langagiers qui peuvent être faits, d'une langue à l'autre. (Armand, 2005a, 2012a ; Dagenais, 2008 ; Mc Andrew et *al.*, 2015)

fait le pas vers moi pour parler français et moi, j'accueille ta culture parce que tu as tellement de choses à m'apprendre.» (enseignante de théâtre, communauté)

Selon l'enseignante, ses cours permettent également aux élèves un espace pour partager certains aspects de leur vécu (culturels, familiaux, etc.) pour, finalement, mieux se connaître. Les cours qu'elle offre permettent aux jeunes de s'ouvrir parce qu'ils ont besoin, selon elle, «de se raconter». D'ailleurs, il semble que les enseignants qui y assistent, en retrait, ont eux aussi l'occasion d'en apprendre davantage concernant le vécu de leurs élèves, un aspect que nous avons déjà souligné précédemment comme étant une pratique inclusive parce que cela peut permettre de soutenir la réussite (Ainscow et Miles, 2008).

Il y a une élève qui m'a dit : « Ça m'a permis de mieux comprendre les autres et de savoir qui ils étaient. » Et je parle d'une enfant de troisième année primaire. [...] Ça permet de rire très, très souvent, mais c'est arrivé aussi où un enfant raconte quelque chose et éclate en sanglots... et qu'on puisse dire que les larmes et le rire sont des émotions et que c'est le bon endroit et que c'est correct. (enseignante de théâtre, communauté)

Dans le même ordre d'idées, certaines enseignantes de classes d'accueil pensent que ces cours d'arts dramatiques ont un impact sur l'apprentissage de la langue ainsi qu'au niveau de l'estime de soi chez certains élèves qui apprennent le français.

C'est au niveau du langage, bien sûr, parce qu'elle fait la correction du langage. Les enfants aussi c'est tout le côté de « on se "dégêne", on parle fort... » C'est ça, le théâtre. On met des masques... le corps et les déplacements aussi, mais c'est plus axé sur le langage, de faire des phrases... et elle les corrige. (enseignante 1, école 1)

L'enseignante qui offre les cours de théâtre remarque également des impacts chez les élèves de classes d'adaptation qui ont parfois besoin d'un coup de main pour soutenir leur estime. Il semble que cela permet à des enfants timides⁸⁹ de s'exprimer avec un peu plus d'aisance. En outre, l'enseignante estime que certains élèves perçus comme étant moins habiles à l'école se trouvent parfois des affinités avec le théâtre, ce qui permet de les valoriser aux yeux de leur enseignant qui leur trouve alors un talent dans un domaine moins « scolaire ».

⁸⁹ Il s'agit d'élèves qui parfois, en plus d'un trouble du langage, sont allophones.

Les professeurs le disent : « Je ne les ai jamais vus s'épanouir autant ! Je ne l'ai jamais entendu parler autant ! Je trouve que son articulation s'améliore ! » Je vous dirais qu'en présentation, ceux qui épatent le plus et qui renversent les professeurs, c'est ceux dans les classes langage et communication. C'est ceux qui sont très performants en théâtre. [...] J'ai des professeurs qui me disent : « Je ne l'ai jamais entendu parler si fort ou il est bien drôle cet enfant-là ! » La plupart des professeurs sont là, écoutent, regardent. L'enfant qui a des difficultés et que c'est difficile, les mathématiques et l'écriture, il n'est pas niais ; il est intelligent. Cet enfant-là, on peut faire des grandes choses avec. Tout à coup, vous allez réaliser que c'est un excellent communicateur. (enseignante de théâtre, communauté)

Lors de notre entretien, l'enseignante qui dispense ces cours de théâtre a évoqué l'anecdote d'un élève qui venait tout juste d'arriver au Québec. Celui-ci éprouvait certaines difficultés du fait qu'il avait été peu scolarisé jusque-là. Néanmoins, à travers le théâtre, on a découvert qu'il avait des talents d'orateur, une constatation qui a permis de valoriser l'enfant d'autres manières, le temps qu'il s'adapte à son nouvel environnement socioscolaire. L'enseignante qui offre le cours nous a également signifié qu'elle perçoit une évolution chez des élèves qui ont des difficultés au niveau du comportement. À son avis, le théâtre permet aux enfants de travailler le respect, la patience ainsi que l'écoute. Une autre enseignante estime également que les cours permettent à certains enfants qui éprouvent des difficultés à s'autoréguler : « Le théâtre, c'est vraiment apprécié des enfants. Ceux qui ont des problèmes de comportement ne les ont pas dans cet atelier-là tellement ils sont accrochés ; ils veulent pas être rejetés du groupe. Souvent, ils sont très bons parce qu'ils ont un espace pour s'exprimer. » (enseignante 2, école 2)

De façon modeste, il semble que cette pratique permette également une certaine modélisation de pratiques. Les échanges entre professionnels qui permettent les changements de pratique ont été soulignés par des auteurs qui se sont intéressés au paradigme de l'école inclusive (Ainscow et Miles, 2008 ; Loreman et *al.*, 2010). L'enseignante qui offre le cours nous a expliqué qu'à travers le programme Élodil, elle propose d'autres façons aux enseignants d'évaluer la communication orale, ce qui permet à des élèves qui ne maîtrisent pas le français de vivre des réussites.

Souvent, les élèves sont en cercle, ils vont se lever au moment où ils le désirent et c'est là que je dis aux professeurs : « Là, il est en train de faire de l'oral, note-le si tu veux. » Et là, le professeur peut prendre des notes et faire

l'évaluation sans qu'il y ait de stress. Même si on leur a demandé de se préparer et de bien faire les choses, il y a quelque chose qui est plus de l'ordre de la spontanéité ou du plaisir. (enseignante de théâtre, communauté)

À son avis, des enseignants s'arriment à cette vision et adoptent des façons différenciées d'évaluer leurs élèves, témoignant ainsi d'une certaine volonté de flexibilité qui s'inscrit dans le paradigme de l'école inclusive (Prud'homme et *al.*, 2011). Lors de notre entretien, une enseignante nous a également expliqué qu'elle en profite pour se « former » à partir des enseignements dispensés dans les cours d'arts dramatiques qu'elle réinvestit dans le cadre de ses propres cours : « Ce que S. faisait en commedia, moi, je le retravaille après. Je dis aux élèves : “Vous souvenez-vous S. a fait ça ? On va en faire.” » (enseignante 1, école 1)

En ce qui a trait aux activités sportives, les gymnases de l'école 2 sont prêtés à divers organismes pour permettre aux élèves de faire du sport (à travers le programme *Bien dans mes baskets*, notamment). Les liens que l'école établit avec des partenaires de la communauté permettent également de se procurer de l'équipement sportif. *Tennis Québec* a offert à l'école 2 un budget pour l'achat de matériel en plus de fournir les services d'un entraîneur à une vingtaine d'élèves. Le directeur s'est dit ravi de cette offre puisque, selon lui, la plupart des élèves n'avaient jamais eu la chance de pratiquer ce sport. Il a souligné l'importance d'exposer les jeunes de l'école à une variété d'activités afin de développer divers champs d'intérêt. À l'école 2, on propose effectivement des activités de groupe, du soccer et du basketball notamment, mais également des activités individuelles comme le tennis ou le vélo⁹⁰. La directrice adjointe de l'école estime, comme le directeur, que cela permet de rejoindre un maximum d'élèves en fonction de leurs préférences. Le partenariat avec un organisme bien connu du quartier permet également d'obtenir des subventions qui permettent aux jeunes de participer à une panoplie d'autres activités sportives. On offre, par exemple, un transport aux élèves lorsqu'il y a des tournois ailleurs. Nous avons noté que la collaboration école-communauté permet aussi d'offrir des modèles de réussite aux jeunes et de favoriser l'émergence d'un sentiment d'appartenance à leur milieu, à travers l'affiliation à des

⁹⁰ L'école 2 participe au programme *Bien dans mes Baskets*, qui a été évalué par Simard (2013) dans sa thèse de doctorat. Ce programme aurait certains impacts socioscolaires ; il favoriserait notamment le développement d'un sentiment d'appartenance chez les élèves qui y participent.

équipes sportives, notamment. Selon certains auteurs, la présence dans leur entourage d'adultes significatifs qui ne font pas partie de leur dynamique familiale habituelle peut soutenir la réussite et la résilience d'élèves vulnérables (Bouteyre, 2004 ; De Plaen, 2004). À l'école 2, ce sont des jeunes de l'école secondaire du milieu qui viennent, accompagnés d'autres adultes, entraîner leurs cadets au basketball ; ils deviennent ainsi, aux dires de certains, des modèles positifs.

Le *coach* des gars, il est venu ici en 2005 et il a gagné le tournoi. Pour les élèves, c'est un modèle extraordinaire. Il est super bon. Il est calme, il est capable de reprendre un élève en lui disant : « Si tu viens ici, il va falloir que tu encourages les autres. Critique pas le jeu des autres. Tu dois encourager les autres. C'est comme ça que tu bâtis une équipe. » Ça fait qu'il a cette attitude-là et les élèves le respectent. (technicienne en éducation spécialisée, école 2)

Le plus souvent, il s'agit de jeunes qui ont fréquenté les écoles du milieu, ce que plusieurs soulignent comme étant quelque chose de positif. Cette observation fait écho aux propos de Kanouté et *al.* (2011, p.413) qui estiment que l'ancrage de ces *coachs* dans le quartier peut jouer un rôle quant au modelage des enfants, pouvant « les aider dans la construction d'un projet de vie en général et d'un projet scolaire en particulier ». Lors de notre entretien, la directrice de l'organisme communautaire qui chapeaute plusieurs équipes sportives a également mentionné que des jeunes issus du quartier qui ont poursuivi des études s'impliquent afin de faire de l'aide aux devoirs, une observation qui évoque une recherche ayant recensé des pratiques similaires (Kanouté et *al.*, 2011). Ils souhaitent ainsi, à son avis, « redonner à leur communauté », même si certains d'entre eux n'habitent plus le quartier depuis un moment déjà.

C'est nos jeunes qui sont rendus à l'université qui sont là et ce sont beaucoup des gars en génie, en physique... Moi, je leur ai dit : « J'aimerais ça que vous veniez parler aux sixième année pour leur dire : "L'année prochaine, venez nous voir à la Maison des jeunes, on va vous aider dans vos devoirs de physique et de mathématiques trop difficiles." » (directrice de l'organisme 1, communauté)

Ce discours évoque le fait que le sentiment d'appartenance demeure parfois présent pendant longtemps, ce qui fait écho au discours de plusieurs concernant l'aspect « communautaire » du milieu. La directrice de l'organisme communautaire qui chapeaute ces initiatives affirme que l'affiliation de certains jeunes du milieu à des équipes

sportives leur a permis de soutenir leur motivation et qu'ils ont poursuivi de longues études. Lors de notre entretien, elle a signifié le fait que plusieurs anciens élèves poursuivent actuellement des carrières sportives, des jeunes qui ont parfois eu des parcours socioscolaires escarpés.

C'est un petit gars qu'on a eu et on se demandait s'il finirait le secondaire et pourtant... Il voulait faire partie de *telle* équipe. Il a fait son secondaire V à l'éducation des adultes et après ça, il s'est retrouvé au cégep et maintenant, il est rendu à l'université. [...] L'idée, c'est d'amener des jeunes qui ont un potentiel dans quelque chose puis qui ont le goût de faire quelque chose plus loin que juste le faire. Il faut les amener à se dépasser parce qu'une compétition, il y a des déceptions, aussi. T'apprends beaucoup là-dedans. (directrice de l'organisme 1, communauté)

Selon elle, la participation de certains élèves à des équipes sportives performantes permet également de les éloigner de l'affiliation à des groupes criminalisés, une préoccupation dont nous avons déjà parlé. Cette remarque évoque les propos d'un intervenant communautaire interrogé dans le cadre d'une autre recherche en milieu pluriethnique et défavorisé à Montréal, qui estime que les activités auxquelles les jeunes participent agissent de manière préventive parce qu'elles « les empêchent d'aller faire des mauvais coups dans la rue » (Kanouté et *al.*, 2011, p.413). En dehors de l'école, les élèves et les familles qui fréquentent cet organisme ont également la chance de participer à d'autres activités culturelles comme des ateliers d'arts plastiques ou d'arts dramatiques ; la directrice souhaite aussi pouvoir offrir des cours de musique aux jeunes éventuellement. À certaines occasions, ils sortent pour aller au musée ou au théâtre. Selon la directrice de l'organisme, la participation de familles d'immigration récente à plusieurs de ces activités permet de favoriser leur socialisation à la société québécoise, un constat révélé par d'autres recherches (Bilodeau et *al.*, 2011 ; Gosselin-Gagné, 2012 ; Kanouté et *al.*, 2011). Par ailleurs, l'enseignante qui offre des cours de théâtre aux écoles 1 et 2 offre également d'autres cours en dehors de celles-ci et c'est l'organisme qui paie des places aux jeunes plus démunis sur le plan économique ; des cours sont également offerts aux adultes. Cette année-là, les parents ont monté une pièce qui leur permettait de raconter leur arrivée au Québec tandis que celle des jeunes mettait en scène différentes expériences de vie (à l'école, dans leur milieu familial, etc.).

Par ailleurs, les collaborations des deux écoles avec divers partenaires permettent aux enfants de participer à d'autres activités. Un organisme prépare des événements pour les familles du milieu (ex. : fête de Noël). La directrice de celui-ci estime qu'il est important que les parents puissent, eux aussi, participer à différentes activités. Ainsi, auparavant, on offrait aux jeunes la possibilité de participer à un séjour en nature pendant l'été (maintenant offert l'hiver). La directrice nous a expliqué qu'après mûre réflexion, elle a réorganisé cette initiative afin que les parents puissent, eux aussi, y participer. Selon elle, les familles du milieu aiment qu'on leur offre la chance d'explorer des coins du Québec qui leur sont inconnus : « Ça me tordait en deux parce que je me disais qu'ils n'ont jamais la chance de partir en famille parce que ça coûte trop cher. Si on aide juste l'enfant, est-ce qu'on l'aide vraiment à changer son milieu familial, son confort familial ? C'est ça qu'on veut changer. » (directrice de l'organisme 1, communauté) Lors des entretiens individuels, les mères que nous avons rencontrées ont souligné leur appréciation du soutien offert par cet organisme auprès de leur famille. L'une d'entre elles (parent 3) a indiqué que cela leur apporte « beaucoup de bien-être » à ses enfants et à elle. Une autre mère a parlé des nombreuses activités auxquelles sa famille a la possibilité de participer et qu'elle ne pourrait pas s'offrir autrement.

Ils m'aident dans le sens d'accomplir mon devoir de parent avec les enfants. Cela me permet de faire des activités avec mes enfants. Ils me soutiennent dans le sens de m'épanouir avec les enfants sans trop débourser. Ça nous permet de faire des activités ensemble en dehors de la maison et de sortir. Et quand il y a des fêtes — comme la fête de Noël — ils vont inviter les enfants, leur donner des cadeaux personnalisés. Les enfants apprécient beaucoup, beaucoup. Cette année, mon garçon a reçu des cartes de cinéma, par exemple. (parent 2)

Par ailleurs, nous avons également noté que certaines collaborations visent à favoriser la santé/sécurité des enfants de différentes façons. La directrice adjointe de l'école 2 siège sur le conseil de l'organisme *Prend forme* dont l'attribution de budgets permet d'organiser des activités pour que les jeunes demeurent actifs, une préoccupation elle aussi constante dans un milieu où certains enfants sortent peu de la maison. Différents volets sont offerts : une section s'adresse à l'image corporelle, une autre vise à bouger pour être en forme et en santé et une partie concerne la nutrition. En lien avec cette initiative, l'école 2 a également offert à ses élèves de troisième année des cours de

natation gratuitement, une chance inouïe dans un milieu où les enfants sont nombreux à ne pas savoir nager : « C'est la *Société canadienne de sauvetage* et *Québec en forme*, via *Prend forme*, qui paient tous les frais. Donc, je n'ai même pas à payer les autobus pour envoyer les enfants. Nous, nos élèves ne savent pas nager. Y'a pas de piscine dans le coin. » (directrice adjointe, école 2)

4.5.2.4 La collaboration pour soutenir les nombreuses transitions que les élèves du milieu ont à traverser

Nous avons remarqué que la collaboration entre les divers partenaires du milieu vise également à soutenir les nombreuses transitions que vivent les élèves des écoles participantes. Dans le cadre de leur recension des initiatives de collaboration école-communauté, Bilodeau et *al.* (2011) ont eux aussi repéré des pratiques qui visent à soutenir le passage du primaire au secondaire dans quatre milieux scolaires pluriethniques et défavorisés de Montréal. Rappelons que plusieurs enfants des écoles qui ont participé à notre recherche vivent de nombreuses transitions : certains, en plus d'avoir vécu une expérience migratoire, doivent fréquenter des bâtiments distincts au primaire (l'école 1 puis l'école 2) pour ensuite se diriger vers un différent endroit au secondaire. Bien que reliés, il s'agit d'environnements distincts dont l'emplacement physique ainsi que les intervenants sont différents. Des chercheurs ont souligné l'importance de soutenir les transitions afin de favoriser une expérience socioscolaire positive (Chouinard, Bowen, Fallu, Lefrançois et Poirier, 2015 ; Poncelet et Lafontaine, 2011).

Les écoles participantes ont mis en place un système de réseautage qui permet de soutenir les transitions, une préoccupation rattachée au paradigme de l'éducation inclusive décrite par Ainscow et Miles (2008). À l'école 1, un organisme communautaire fait le lien avec des garderies/centres de la petite enfance (CPE) du milieu afin de faciliter le passage vers le préscolaire et de faciliter l'intégration socioscolaire des enfants à leur entrée en maternelle. Ce partenariat se décline de différentes façons. Vers la fin de l'année, des enfants viennent visiter l'école avec leur éducatrice afin de se familiariser avec les lieux (ex. : espace physique, acteurs, etc.). Aussi, les différents intervenants peuvent échanger des informations qui leur permettent de mieux connaître les enfants. Certaines enseignantes du préscolaire, quant à elles, vont visiter les CPE et les garderies

participantes afin de comprendre leur réalité et ce qui s’y passe. Ces échanges, selon la directrice, permettent de mieux se connaître pour créer des partenariats dont l’objectif est de soutenir l’expérience socioscolaire des enfants du milieu : « On a regardé le programme de maternelle et on a partagé avec les éducatrices qu’est-ce que nous, ici, on fait à la maternelle, qu’est-ce que le programme demande, pour avoir une vision un peu plus globale. » (directrice, école 1) Selon une enseignante, cette initiative engendre également des impacts sur les élèves de l’école.

Cette année, c’était la première fois que je recevais des élèves de la garderie dans ma classe. J’ai trouvé ça super le fun. Ça valorise aussi nos élèves, parce que c’est eux les « grands » qui peuvent montrer des choses aux plus petits et ça permet aux futurs élèves un premier contact avec l’école. (enseignante 7, école 1)

Ces échanges, selon la directrice, permettent également de créer des liens précoces avec les parents qui, dès lors, sont impliqués dans le processus d’échange d’informations. On leur demande de remplir un formulaire que la garderie/CPE remplit également pour mieux connaître l’enfant (ex. : est-il capable de s’habiller seul ?). Ces partenariats permettent également d’organiser des activités (ex. : activités dans la cour d’école) pour, là aussi, familiariser les futurs élèves avec l’école et soutenir la transition entre la garderie et la maternelle. De plus, l’organisme a financé une partie des activités d’accueil qui ont été décrites plus tôt (ex. : nourriture, service de garde, etc.). L’école 2, quant à elle, travaille en lien avec d’autres acteurs de l’école secondaire du milieu. Ils se voient ponctuellement afin de discuter de moyens de faciliter la transition primaire-secondaire. Nous avons assisté à une rencontre réunissant la directrice adjointe, la psychoéducatrice, l’orthopédagogue, la psychologue et une directrice de niveau du secondaire. Cette réunion a permis d’expliquer à l’équipe de l’école 2 comment se déroule le processus de classements, puis de résumer les services offerts aux jeunes à leur arrivée. Ce type de concertation vise essentiellement à faciliter la transition des élèves de l’école primaire à l’école secondaire et à les placer dans les filières qui leur conviennent, une pratique en congruence avec des préoccupations d’équité et d’éducation inclusive.

Dans le même ordre d’idées, comme nous l’avons souligné plus haut, les deux écoles travaillent en partenariat étant donné qu’elles se partagent l’essentiel du public scolaire

du milieu. Elles mettent l'accent sur des échanges ponctuels et le partage d'informations (ex. : besoins des enfants, diagnostics qu'ils ont reçus en dehors de l'école et toute autre information jugée pertinente) afin d'assurer une continuité dans les services offerts aux élèves d'une école à l'autre. Pour que la transition se fasse le mieux possible, ils se rencontrent donc pour discuter de certains enfants, avant qu'ils commencent à l'école 2. Les directions de chaque école nous ont confié qu'elles s'entendent bien et qu'elles partagent une vision. Lors de notre entretien, la directrice de l'école 1 a également insisté sur l'importance de soutenir les transitions au niveau des relations école-familles afin que tous travaillent dans un même objectif d'offrir les meilleures chances aux élèves de vivre une belle expérience scolaire.

Ce sont des familles nombreuses, d'où l'importance de travailler avec l'autre école. Ce sont les mêmes familles qu'on partage donc, on essaie de s'arrimer par rapport à certaines choses et d'avoir une vision commune par rapport à l'intervention. Il faut être cohérents avec les parents parce que leur enfant poursuit de la deuxième à la troisième année. (directrice, école 1)

Au cours de l'année, des parents de l'école 1 ont manifesté leur intérêt pour que les élèves portent un uniforme. La directrice a alors informé les membres du CÉ qu'il faudrait d'abord consulter l'école 2 pour se concerter puis faire un sondage auprès de l'ensemble des parents. À un autre moment de l'année, les directions des écoles participantes ont organisé une rencontre entre les secrétaires de chaque école. Ils sont tous allés dîner ensemble afin de faciliter la communication et créer des liens. L'année d'avant, les directions avaient organisé un événement similaire avec les TES et les psychoéducateurs des deux écoles. Tout au long de l'année, nous avons également été témoin de la volonté de différents intervenants de créer un pont entre les deux écoles participantes afin de faciliter les transitions des élèves du premier cycle (école 1) aux deuxième et troisième cycles (école 2) du primaire. Dans le passé, certaines personnes se sont plaintes d'un partage insuffisant d'informations entre les deux établissements. Ce faisant, des professionnelles de l'école 1 ont eu l'initiative de dresser des portraits d'élèves et d' étoffer les dossiers, surtout pour ceux qui éprouvent des difficultés (ex. : portrait des services qu'ils ont reçus au préscolaire et au premier cycle). Encore une fois, nous n'avons jamais eu l'impression qu'il s'agissait de stratégies qui visaient à étiqueter ou à stigmatiser les enfants ; au contraire, nous avons senti qu'ils sont bâtis par des

adultes qui souhaitent veiller à leur bien-être en assurant une continuité entre le premier et le deuxième cycle.

Par ailleurs, la directrice d'un organisme communautaire impliqué au niveau des activités parascolaires estime que la collaboration permet de soutenir les transitions en ce qui a trait aux équipes sportives entre le primaire et le secondaire : « En ce moment, tous ceux qui sont au basketball sont déjà repêchés au secondaire. Ils connaissent les entraîneurs parce qu'ils sont venus. Le lien est déjà fait. » Elle souhaite également en faire de même en ce qui a trait à l'harmonie. Enfin, à l'école 2, la psychoéducatrice collabore avec l'organisme *Jeunesse j'écoute* dont elle informe ses élèves des services avant l'entrée au secondaire, afin de leur donner des outils supplémentaires pour soutenir cette transition.

4.5.3 Quelles conditions pour une collaboration école-communauté efficace ?

Bien que les collaborations avec diverses ressources soient reconnues comme étant très importantes par les acteurs de chaque école, cette relation n'est pas toujours facile à établir ; en assurer la pérennité non plus. À l'instar d'une recherche qui a documenté différentes difficultés liées aux relations école-communautés (Kanouté et *al.*, 2011), les milieux scolaires qui ont participé à notre projet font face à certains défis à cet égard. Au-delà de la volonté de collaborer et de s'arrimer pour le bien du public scolaire, les partenariats avec la communauté posent donc parfois certains défis. Nous en avons recensé quelques-uns qui ont été soulevés par les acteurs avec lesquels nous nous sommes entretenue :

- Des désaccords sur les « façons de faire » ou sur les visions d'intervention (ex. : évaluations demandées pour certains services, moyens de collecter des fonds, mission de l'organisme contraire à ce qui est prôné par l'école, critiques réciproques, désaccords concernant la façon d'approcher les familles, etc.) ;
- De la difficulté à communiquer (ex. : manque de suivi et d'arrimage entre l'école et des professionnels du domaine médical) ;
- Le respect des frontières physiques ou professionnelles de chacun (ex. : travail interdisciplinaire, partage de locaux, etc.) ;
- Le maintien des partenariats difficiles en raison de restrictions budgétaires (ex. : l'arrêt de certaines collaborations qu'on voudrait mettre en place ou qu'on aurait souhaité maintenir pour le bien du public scolaire).

Malgré les défis soulevés, de façon générale, nous avons perçu une volonté d'arrimage entre les différents partenaires de la communauté. Selon la directrice de l'école 1, chacun doit y mettre du sien pour outrepasser certains irritants de la collaboration école-communauté pour créer des partenariats : « Il faut vraiment travailler dans les deux sens. Ce n'est pas juste qu'on travaille sur les organismes communautaires ou qu'on travaille sur l'équipe-école ; moi, je pense que c'est vraiment dans les deux sens qu'il faut travailler. » Dans le cadre de cette recherche, nous ne nous attarderons pas aux stratégies du communautaire, qui visent à se rapprocher de l'école. En revanche, notre collecte de données nous a permis de relever différentes pratiques qui permettent aux écoles participantes de soutenir la collaboration avec la communauté et ses ressources ; nous en faisons état à travers les prochaines sections.

4.5.3.1 L'importance de se renseigner sur les services offerts par les organismes communautaires

Selon Booth et Ainscow (2002), les enseignants et autres intervenants d'une école inclusive sont appelés, à l'aide des ressources disponibles, à chercher à diminuer l'impact des inégalités qu'on retrouve chez les élèves. Pour pouvoir agir en ce sens, les auteurs soutiennent qu'il faut connaître les ressources qui sont disponibles. La directrice adjointe de l'école 1 a mentionné que les enseignants sont généralement au courant de tous les services offerts qui peuvent soutenir leurs élèves : « Les profs le prennent très au sérieux. "J'ai un enfant qu'il faut absolument qu'on demande à tel organisme d'aller voir la famille." Ils sont très, très mobilisés. » Dans les deux écoles, nous avons remarqué que différents protagonistes font l'effort de s'informer concernant les ressources de la communauté et le soutien qu'elles peuvent offrir. Lorsqu'elle est arrivée en poste et constatant l'ampleur des partenariats établis dans la communauté, la directrice adjointe de l'école 1 a tenu à se renseigner afin de mieux collaborer avec eux : « Au début, je les appelais et je leur disais : "J'ai besoin que vous me résumiez un peu tout ce que vous pouvez faire." Je me faisais une liste et je me disais : "Bon, c'est lui que j'appelle la prochaine fois pour telle chose." Il y a beaucoup d'organismes. » (directrice adjointe, école 1) Dans cet ordre d'idées, dans un mémoire concernant la réussite éducative publié en 2016, la TCRI recommande de favoriser la connaissance des ressources communautaires que privilégient les familles issues de l'immigration et de susciter les

partenariats avec les écoles. Nous avons d'ailleurs remarqué que, dans l'entrée de l'école 1, il y a plusieurs dépliants des organismes mis en évidence, à la disposition des familles, une pratique également soulignée par Deslandes (2015). À l'école 2, la psychoéducatrice nous a expliqué qu'elle demande aux intervenants des ressources avoisinantes de distribuer leurs brochures à l'école afin qu'elles soient mises à la disposition des parents et des membres du personnel. Elle nous a également expliqué qu'il est important de se « mettre à jour » régulièrement.

À chaque fois que des organismes se rajoutent, je travaille avec eux et je m'assure qu'ils viennent nous donner de la publicité à l'école pour que les gens puissent les demander. [...] J'ai toutes les coordonnées. Je me suis fait une banque et je la vérifie chaque année parce que ça bouge. Je suis à l'affût de tout ce qui se passe dans le quartier. (psychoéducatrice, école 2)

Se renseigner, selon elle, permet même parfois d'établir des partenariats qu'on n'aurait pas soupçonnés, mais dont tout le monde profite finalement. Elle estime ainsi qu'il ne faut pas hésiter à solliciter des partenaires, même lorsqu'ils sont plus inusités. Par exemple, elle a demandé à un organisme qui, généralement, s'adresse à des jeunes du secondaire d'établir une collaboration. Elle jugeait que leur intervention pourrait être mise à profit d'élèves du troisième cycle. Dans le cadre de notre collecte de données, les directions ainsi que certains professionnels plus impliqués dans le domaine du communautaire ont souligné l'importance de discuter avec les membres de l'équipe-école afin qu'ils comprennent l'intervention des partenaires de l'école et qu'ils soient portés à travailler de pair avec eux. À l'école 1, la directrice adjointe nous a expliqué qu'à son arrivée, certains collègues l'ont informée à différents niveaux : « Moi, je ne les connaissais pas les organismes quand je suis arrivée et ils me disaient : "Je pense que tu devrais appeler tel organisme pour tel enfant." » (directrice adjointe, école 1) Pour la directrice de l'école 1, il est indispensable de discuter avec l'ensemble de l'équipe — pas seulement les enseignants — de la pertinence des partenaires communautaires parce que cette collaboration fait une « véritable différence ». Pareillement, le directeur de l'école 2 estime qu'il est essentiel d'impliquer l'ensemble des membres du personnel de l'école : « Ce n'est pas juste une affaire de direction d'école. Ça va plus loin. Quand on est dans un quartier défavorisé, il faut être ouvert à tout ça. »

De manière générale, nous n'avons pas perçu de résistance, contrairement à une recherche menée par Archambault et Harnois (2008) en milieu défavorisé, qui souligne les réticences de la part de certains enseignants face à la collaboration école-communauté. Plusieurs personnes que nous avons côtoyées ont seulement souligné l'importance de discuter de la pertinence des partenariats avec leurs collègues qui connaissent moins les ressources afin de favoriser les collaborations : «Ça peut passer par nous, mais je trouve ça important aussi que les profs soient plus ouverts à aller chercher de l'aide. [...] Il faut les informer. Ce n'est pas leur domaine.» (psychoéducatrice, école 2) Sachant que le personnel change au fil du temps, chaque année, l'école 2 invite des partenaires communautaires à venir discuter de leur mandat afin qu'ils soient plus à l'affût de ce qui est offert et de favoriser les collaborations dans le but de prendre les besoins en charge et d'y répondre.

4.5.3.2 La volonté d'inviter les partenaires à l'école et de sortir de l'établissement pour aller à leur rencontre

Dans les deux écoles participantes, nous avons perçu la volonté d'impliquer différents membres de la communauté et de les inviter à diverses occasions. À ce sujet, Ryan (2006) propose à une école qui se veut inclusive de solliciter la présence de la communauté dans son établissement. Pendant la collecte de données, la directrice de l'école 1 et certains membres du personnel ont lancé un projet qui visait à restaurer la cour. Il y a quelques années, des enseignants avaient pris l'initiative d'y aménager un espace vert. L'objectif consistait alors notamment à mettre les élèves en contact avec la flore québécoise, un projet qui a été laissé à lui-même au fil du temps. La directrice a donc établi un partenariat avec l'école secondaire du milieu en invitant des élèves à venir défricher le terrain et à replanter de nouveaux végétaux. La directrice estime que, en plus des impacts sur l'école, cela permettra certainement de valoriser les jeunes participants qui ont vécu des difficultés socioscolaires. On a également fait appel aux parents de la communauté pour qu'ils s'impliquent dans le projet (plusieurs d'entre eux ont offert leur aide). Ils sont venus quatre heures toutes les semaines, pendant quatre semaines. Un matin, trois jeunes de l'école secondaire et deux mères bénévoles sont venus nettoyer la cour ; ils ont émondé des arbustes, arraché des mauvaises herbes, nettoyé la plate-bande devant la porte de l'école, etc. À certains moments, le concierge ainsi que des

enseignantes sont venus prêter main-forte aux bénévoles. Au cours des semaines suivantes, ils ont poursuivi leur travail puis ils ont planté des végétaux. Nous avons trouvé très inspirant le fait que la communauté soit impliquée pendant que l'école fonctionnait normalement, comme à l'accoutumée. Il s'agit d'un exemple d'implication de la communauté dans l'école, tant au niveau des parents bénévoles que des élèves de l'école secondaire ou des dons de végétaux.

Par ailleurs, dans les deux écoles, on invite également les partenaires communautaires de l'école à assister à différentes rencontres et activités (ex. : portes ouvertes, soirées avec les parents) afin d'entrer en contact avec les familles. Ils peuvent ainsi monter des kiosques et informer les parents des services qu'ils offrent.

Quand les parents viennent pour le premier bulletin, je demande aux ressources de venir se présenter. Ils sont aux tables avec des dépliants. Comme ça, les parents peuvent poser des questions et savent que les organismes existent. Et ils parlent à quelqu'un, à une personne. C'est plus rassurant qu'une carte ou juste un dépliant. (psychoéducatrice, école 2)

Les propos de la psychoéducatrice rejoignent les résultats de Charette (2016) qui, à l'issue d'une thèse concernant, entre autres, l'intervention d'ICSI en milieux scolaires pluriethniques, souligne l'intérêt d'inviter des membres de la communauté à l'école afin qu'ils sentent qu'ils font partie de l'équipe pour une meilleure concertation de l'intervention auprès des familles. Booth et Ainscow (2002), qui se sont intéressés au paradigme de l'école inclusive plus précisément, partagent cet avis. Vers la fin de l'année, les deux écoles ont organisé, de façon conjointe, une rencontre réunissant différents acteurs de la communauté. Une vingtaine de protagonistes étaient présents à ce rassemblement – l'équipe de direction de chaque école, les TES et les psychoéducatrices de chaque école, les enseignantes qui participent au CÉ de l'école 1, une secrétaire de l'école 1, des représentants de cinq organismes communautaires, des représentants de l'école secondaire, l'agent sociocommunautaire du milieu et le parent responsable de l'OPP – permettant ainsi un regroupement collaboratif réunissant différents protagonistes aux diverses compétences professionnelles (Ainscow et Miles, 2008). Cette rencontre a pu être concrétisée pour diverses raisons. Nous pensons que le leadership des directions de chaque école fait en sorte que la culture organisationnelle de leur établissement

respectif soit ouverte à ce genre de rassemblement (Booth et Ainscow, 2002). De plus, l'implication de la psychoéducatrice de l'école 2, qui semble se donner un mandat de rapprocher un peu tout le monde dans la communauté, témoigne là aussi du partage du leadership qui s'opère dans cette école-là (dont nous avons déjà parlé à plusieurs reprises).

Cette initiative, sous forme de « 5 à 7 » convivial (dont la nourriture a été offerte par un autre organisme), a permis aux gens de se rencontrer, de mieux se connaître et d'établir un plan de match pour les années à venir, toujours dans le souci de soutenir les jeunes du quartier et leur famille, qui cumulent parfois des vulnérabilités socioscolaires : « Ça nous permet des fois de peut-être même voir les idées de chacun qui peuvent nous amener à d'autres choses de nouveau. Moi, je suis toujours ouverte aux nouvelles idées. Donc, si on ne se rassemble pas, on ne pourra pas voir ça. » (psychoéducatrice, école 2) Nous considérons que cette initiative s'inscrit dans la même perspective que celle de Booth et Ainscow (2002) qui proposent à une école qui se veut inclusive de solliciter l'opinion de la communauté et de chercher à se concerter avec elle. Comme nous l'avons souligné au chapitre de la recension des écrits, dans une école inclusive à la diversité, un espace de partage d'informations et de ressources est souvent offert (Ainscow et Miles, 2008 ; Gouverneur, 2016). Ces rencontres, selon Beaupré et *al.* (2010), permettent de faire le point et de consolider les objectifs, les attentes et le rôle de chacun. Nous estimons que ce genre d'initiatives permet de travailler tous ensemble autour d'un but et d'un langage communs, en plus d'échanger et de remettre en question certains aspects pour adopter des pratiques qui soutiennent la réussite et le bien-être (Ainscow et Miles, 2008 ; Ainscow et Sandill, 2010 ; Loreman et *al.*, 2010 ; Potvin, 2013). Selon la psychoéducatrice de l'école 2, ce rassemblement devait, par le fait même, permettre de prendre le temps de remercier les partenaires des écoles afin d'assurer la pérennité des collaborations. Elle souhaite maintenant réitérer l'expérience chaque année pour assurer une meilleure prise en charge des besoins du public scolaire du milieu.

Nous décrivons cette rencontre à travers la scène ethnographique suivante (extrait du journal, 7 juin 2016) : la rencontre a débuté par l'intervention de la psychoéducatrice de l'école 2 qui a remercié tout le monde pour leur participation. Nous avons trouvé

intéressant qu'elle prenne le leadership. Elle a insisté pour souligner que le travail des organismes environnants est indispensable pour l'école : « Sans vous, il y a plusieurs choses qu'on ne peut pas faire avec les enfants et les familles. » Nous avons ensuite fait un genre de « tour de table » afin que tous puissent prendre la parole. La directrice de l'école 1 a réitéré l'importance de différents aspects concernant l'accueil des nouvelles familles : l'importance d'expliquer le fonctionnement de l'école, les collaborations école-familles-communautés, de chercher à connaître le vécu de l'enfant, de guider vers des ressources en dehors de l'école lorsque c'est nécessaire, etc. L'agent sociocommunautaire a ensuite renchéri en mentionnant qu'il apprécie que son rôle se situe surtout au niveau de la prévention alors que dans d'autres écoles, on l'appelle plus souvent en réaction à des problématiques. Le représentant de l'OPP, quant à lui, a discuté de son appréciation du travail accompli par les deux écoles auprès des familles du milieu.

Au cours de cette rencontre, on a également souligné l'importance de créer davantage de liens pour faciliter les transitions et la continuité entre les différents cycles. Les représentants de l'école 2 ainsi que ceux de l'école secondaire en ont alors profité pour discuter de la continuité qui devrait exister au niveau des équipes sportives et de l'harmonie. Enfin, la direction de chaque école a souligné le fait qu'elles planifient plusieurs rencontres qui visent à faciliter les transitions. La TES de l'école 2 envisage de rencontrer les élèves de deuxième année avant qu'ils transitent vers le deuxième cycle l'année suivante. L'agent sociocommunautaire a, lui aussi, expliqué qu'il tente de faciliter la transition primaire-secondaire. Puisque son mandat se termine au primaire, au début de chaque année, il se rend à l'école secondaire pour présenter les autres agents aux élèves afin qu'ils sentent une continuité au niveau de l'intervention. La rencontre a également permis d'aborder d'autres prospectives. La directrice adjointe de l'école 2 a parlé du projet de cuisine communautaire en branle. Elle a expliqué que l'école ouvrira ses portes aux familles pour qu'elles cuisinent des repas à l'aide du matériel qui a été acheté. L'idée est d'offrir de la nourriture aux enfants, de découvrir de nouvelles recettes et d'inviter encore plus souvent les familles dans l'école. La représentante d'un organisme propose alors de présenter des parents qui seraient probablement intéressés par ce projet. On a également discuté de la possibilité d'obtenir des subventions de certains organismes présents afin d'acheter du matériel pour les enfants lors des récréations. La

représentante d'un organisme bien connu dans le quartier, qui est en lien avec de nombreuses familles, a ensuite indiqué que, même si les choses se passent généralement bien dans les écoles, elle observe que la pauvreté et les vulnérabilités sociales augmentent peu à peu dans le milieu. Elle a insisté quant à l'importance de continuer à se concerter afin de soutenir les familles. La représentante d'un autre organisme a, quant à elle, souligné son intention d'impliquer davantage les jeunes du secondaire dans leurs écoles primaires, même si cette pratique existe déjà, afin d'inspirer les plus jeunes et leur offrir des modèles.

Par la suite, le représentant d'un autre organisme a proposé de s'arrimer davantage aux leaders spirituels des enfants et aux représentants des lieux de culte qu'ils fréquentent au niveau de la concertation école-familles-communauté ; tout le monde semblait d'accord. Cette proposition fait écho à d'autres recherches qui ont souligné l'apport des communautés religieuses en termes d'espaces de médiation investis par plusieurs familles immigrantes (Charette, 2016 ; Gélinas et Vatz Laaroussi, 2012 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008) et, de façon plus précise, chez de jeunes immigrants chez qui on observe une trajectoire de réussite (Gosselin-Gagné, 2012 ; Kanouté et *al.*, 2008). Dans une publication concernant la mise en œuvre d'une éducation inclusive, l'UNESCO (2005b, p.16) conseille également de se concerter avec l'ensemble des membres des communautés locales, incluant ainsi les « responsables religieux ». Cela témoigne, à notre avis, de la volonté des écoles participantes à être réellement inclusives en mobilisant l'ensemble des acteurs qui gravitent autour des élèves afin de tout mettre en œuvre pour soutenir leur réussite. On a ensuite discuté de respect malgré les différences qui opposent les différents protagonistes. La directrice de l'école 1 a aussi rappelé l'importance d'ouvrir les portes « symboliques » de l'école à la communauté et d'être à l'écoute des élèves, des parents, des organismes, etc. Enfin, les directeurs de chaque école ont souligné leur intérêt d'inviter des chercheurs universitaires afin d'offrir davantage de formations à la prise en charge de la diversité aux équipes⁹¹. Cette initiative de rapprochement école-familles-communauté nous a permis de percevoir la cohésion et la

⁹¹ Nous sommes en mesure d'affirmer que cela a été fait dès l'année suivante. Par ailleurs, lors de cette rencontre, la directrice d'un organisme a souligné le fait qu'il s'agit de la troisième recherche à laquelle elle participe au cours des dernières années. Nous estimons qu'il s'agit là d'un indice qui révèle en partie que le milieu est accueillant et intéressant, et qu'il se passe des choses positives.

concertation qui unit différents acteurs autour des mêmes enjeux. Les participants semblaient, pour la plupart, satisfaits de la rencontre ; ils l'ont d'ailleurs exprimé tour à tour, après celle-ci. Les participants semblaient heureux d'avoir été invités par l'école. En début d'année, nous avons senti que certains partenariats étaient plus conflictuels, mais au moment de cette rencontre, il nous a semblé que les relations étaient plus positives entre la plupart des protagonistes. Cette rencontre nous a aussi permis de percevoir le fait que les différentes ressources de la communauté se connaissent et qu'elles travaillent ensemble, ce qui nous a semblé prometteur.

Pour favoriser les collaborations avec différents membres de la communauté, nous avons également remarqué que des personnes sortent parfois de l'école pour aller à leur rencontre. Certains y vont pour mieux les connaître et créer des liens. La proximité physique semble favoriser cette pratique : « On traverse et on est rendu. Je pense que c'est gagnant et nécessaire dans le milieu ». (enseignante 2, école 2) Une TES de l'école 2 a dit qu'elle se sent « à l'aise » de se rendre à l'emplacement d'un organisme du milieu afin de discuter avec ses intervenants. Traditionnellement, les deux écoles participantes entretenaient des relations plutôt tendues avec un organisme du milieu duquel certaines familles sont proches. Dans l'espoir de créer des liens, certains intervenants sont allés à la rencontre du directeur de celui-ci. Ce type d'initiative s'inscrit dans la lignée des recommandations de Manço et Gouverneur (2015) qui invitent le personnel scolaire à se décentrer et à trouver le moyen de s'entendre pour collaborer lorsque les relations sont plus difficiles. Archambault et Harnois (2009, p.7), quant à eux, estiment que l'école est appelée à être ouverte « à d'autres façons de faire et s'adapter à d'autres fonctionnements ». La directrice de l'école 1 nous a expliqué que cette visite lui a permis d'établir « des ponts » : « Je pense qu'on a fait une bonne démarche depuis l'année passée. On se parle plus et c'est rassurant. » (directrice, école 1) À l'école 2, l'équipe de direction a tenu des propos semblables en affirmant qu'une complicité se développait peu à peu.

Ils étaient vraiment très heureux de nous voir. Ils nous ont fait visiter toutes leurs installations. Finalement, on s'est rendu compte que c'était bien. Je ne suis pas d'accord avec le côté religieux, mais ça, ça ne me regarde pas ; c'est le parent qui choisit. On essaie d'élaborer une collaboration. (directrice adjointe, école 2)

Cette visite a donc permis de mieux se connaître et de se rassurer pour travailler ensemble vers le même objectif : soutenir l'expérience socioscolaire des élèves du milieu.

4.5.3.3 La communication et le respect pour favoriser la collaboration école-communauté

Pour plusieurs intervenants que nous avons côtoyés, il est essentiel de communiquer et de demeurer en contact pour favoriser la collaboration avec les partenaires de la communauté. La communication et l'arrimage avec les diverses ressources se font pour plusieurs raisons. À l'école 1, une enseignante (enseignante 7, école 1) nous a expliqué qu'il faut parfois rencontrer les partenaires qui occupent le mandat de l'aide aux devoirs afin de se concerter quant au soutien à apporter aux élèves qui reçoivent ce service. Manço et Gouverneur (2015) estiment eux aussi que l'arrimage entre les milieux scolaires et les ressources de la communauté est essentiel dans un contexte scolaire inclusif afin d'offrir une continuité dans les services offerts. Ces propos rejoignent également les constats de Kanouté (2006, p.31), une recherche en milieux défavorisés dans laquelle les parents insistaient quant à « la nécessité d'harmoniser les méthodes d'intervention pour faire en sorte que "l'enfant ne soit pas perdu" » d'un endroit à l'autre. Dans le cadre de notre recherche, une mère a tenu un discours similaire.

[La collaboration], c'est très important parce que c'est une continuité. Comme ça, l'enfant quitte l'école, il va de l'autre côté pour continuer ce qu'il fait à l'école. C'est nécessaire que les différentes structures travaillent ensemble, que les gens se parlent... et avec les parents aussi. (parent 1)

Par ailleurs, dans chaque école, nous avons perçu la volonté de travailler en équipe avec les ressources de la communauté, tout en ayant le souci de respecter les frontières physiques et professionnelles de chacun. Néanmoins, les écoles participantes se sont dites ouvertes à la communauté, en partageant leur espace avec elle ; il s'agit là d'une préoccupation présente dans les milieux inclusifs, selon Booth et Ainscow (2002). Nous avons mentionné le fait qu'à l'école 1, un organisme communautaire du quartier emprunte des locaux le samedi matin afin d'organiser des activités d'éveil à la lecture pour les familles ; à d'autres occasions, ce sont les installations sportives qui sont prêtées. Il en est de même à l'école 2 qui ouvre, elle aussi, ses portes à la communauté.

De manière générale, les gens avec qui nous avons échangé semblent conscients du fait que, pour travailler en partenariat, il faut faire preuve d'ouverture et de respect des différences étant donné des logiques d'intervention ou des « façons de faire » différentes (Archambault et Harnois, 2008 ; Kanouté et *al.*, 2011). À ce sujet, la directrice adjointe de l'école 1 estime qu'il faut « que tout le monde retrouve sa place, mais en continuant la collaboration quand même ». Selon l'UNESCO (2009), une des conditions qui soutient des relations harmonieuses, consiste à définir clairement le mandat de chacun, un constat également réalisé par Charette (2016), qui s'est intéressée au travail d'ICSI dans le cadre de sa recherche doctorale. D'après l'auteure, la définition du rôle de chaque protagoniste permet d'agir en prévention plutôt qu'en réaction aux événements pour un meilleur accompagnement des familles. À ce sujet, la psychoéducatrice de l'école 2 a signifié l'importance de se rencontrer afin que tout le monde s'entende sur le rôle et le territoire d'intervention qui lui revient afin de ne pas « empiéter sur l'autre ».

Eux aussi, ils peuvent se parler et définir leurs services en se parlant. Donc, je me dis que si on fait un rassemblement, ça peut juste être gagnant. [...] Oui, c'est une question d'efficacité parce que tout le monde est important. Moi, si je vois qu'il peut y avoir deux services qui peuvent avoir des réticences ou que l'un prend le territoire de l'autre, je leur dis : « Non, tout le monde est efficace. On a besoin de vous. » Il faut mieux définir comment on veut véhiculer ça pour maximiser l'efficacité au niveau des ressources. (psychoéducatrice, école 2)

Dans le même ordre d'idées, Beaupré et *al.* (2010), qui se sont intéressés à la pédagogie de l'inclusion, conseillent de s'attarder à la compréhension du rôle de chaque protagoniste et de se respecter, ce qui implique de ne pas imposer son opinion ou de placer son expertise sur un piédestal. À de nombreuses reprises, la psychoéducatrice de l'école 2 a insisté quant à l'importance de signifier aux partenaires de l'école l'appréciation envers leur collaboration. Nous avons fait des constats semblables à l'école 1. Lorsque le cycliste qui participait au *Grand défi Pierre Lavoie* au profit de l'école a été invité, l'accueil qui lui a été réservé a été fort chaleureux. La directrice lui a fait faire le tour des lieux et l'a présenté à tout le monde, tout en lui parlant des nombreux projets de l'école et, surtout, en le remerciant à plusieurs reprises de son implication. À l'école 2, nous avons même remarqué qu'à un moment de l'année, certains intervenants ont pris l'initiative de remercier leurs partenaires à l'aide de cartes de souhaits distribuées

auprès de certains d'entre eux permettant, au passage, de tisser des liens avec un organisme plus en retrait.

J'ai dit au directeur : « On va écrire une petite carte de Noël à tous les organismes avec qui on travaille. » Et on est allé leur porter directement pour les remercier de leur implication auprès de nos élèves pis tout ça. Ça, les gens ont vraiment apprécié. Je pense que c'était la première fois que ça arrivait et les gens ont été très contents. Et ça nous a permis, pour un organisme avec qui les relations sont moins faciles, de se rapprocher. (psychoéducatrice, école 2)

Nous pensons que les impacts de ces initiatives, qui visent à renforcer les liens entre l'ensemble des protagonistes du milieu, peuvent éventuellement avoir un effet positif sur les élèves et les familles, ce qui constitue aussi une pratique inclusive.

Cette section du chapitre d'analyse nous a permis de répondre à notre quatrième objectif de recherche spécifique qui était de *Décrire et analyser la dynamique relationnelle générale entre une école qui se veut inclusive et les ressources de la communauté*. Le tableau qui suit brosse un portrait des caractéristiques qui visent à soutenir la collaboration des écoles participantes avec la communauté.

Tableau 8 : Synthèse des caractéristiques dites inclusives des écoles participantes à l'égard de la collaboration avec la communauté (Gosselin-Gagné, 2018)

Se renseigner sur les services offerts dans la communauté et informer ses collègues des ressources disponibles
Inviter les partenaires communautaires à l'école et sortir de l'établissement pour aller les visiter et mieux les connaître
Communiquer avec les partenaires de l'école, les respecter et prendre le temps de les remercier pour leur collaboration

La partie qui suit constitue la conclusion générale de notre thèse de doctorat. Nous résumons d'abord nos principaux résultats de recherche, tout en soulignant les retombées sociales et scientifiques que nous entrevoyons à l'issue de cette recherche. Ensuite, nous achevons cette thèse en énonçant les limites et les perspectives relatives à notre projet.

Conclusion générale

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressée à l'adaptation à la diversité ainsi qu'à la mobilisation d'écoles en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. Nous avons cherché à décrire ce qui caractérise de tels milieux scolaires au niveau du leadership, des pratiques de gestion, des pratiques professionnelles, des attitudes relatives à la diversité ethnoculturelle et sociale, ainsi que des dynamiques relationnelles et partenariales. Pour mener à bien notre projet, nous avons construit un cadre théorique basé sur l'éducation inclusive, une approche dont l'objectif est l'adaptation d'une école aux besoins de l'ensemble des élèves dans une perspective d'équité. Cette perspective de prise en compte de la diversité est maintenant investie par de nombreux chercheurs du champ de l'éducation, à l'échelle nationale et internationale (Ainscow et Miles, 2008 ; Ainscow et Sandill, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Carlson Berg, 2011 ; Manço, 2015 ; Manço et Gouverneur, 2015 ; Mc Andrew et *al.*, 2013 ; Mittler, 2000 ; Moliner, 2017 ; Potvin, 2013, 2014 ; Prud'homme et *al.*, 2011 ; Riehl, 2000 ; Ryan, 2006 ; Slee et Allan, 2005 ; UNESCO, 2005b, 2008, 2009 ; Zay, 2012). À l'issue d'une recension des écrits, le cadre théorique de l'éducation inclusive nous a permis de formuler l'objectif général et les objectifs spécifiques de recherche suivants :

Objectif général : Décrire les caractéristiques d'une école qui se veut inclusive en se mobilisant pour s'adapter à la diversité ethnoculturelle et sociale.

- Objectif 1 : Décrire et analyser le style de leadership de la direction d'une école qui prend en compte la diversité et qui se veut inclusive ;
- Objectif 2 : Décrire et analyser les pratiques professionnelles saillantes des enseignants et des autres professionnels d'une école qui prend en compte la diversité et qui se veut inclusive ;
- Objectif 3 : Décrire et analyser la dynamique relationnelle générale entre une école qui se veut inclusive et les familles des élèves ;
- Objectif 4 : Décrire et analyser la dynamique relationnelle générale entre une école qui se veut inclusive et les ressources de la communauté.

La posture méthodologique que nous avons adoptée – l'approche ethnographique – nous a permis de passer une année scolaire dans deux écoles primaires de Montréal afin de

recenser et d'analyser les pratiques, les attitudes et les dynamiques relationnelles/partenariales des acteurs sous l'angle du paradigme de l'école inclusive. Ces milieux ont été ciblés en fonction de leur réputation : des écoles dont la réussite scolaire des élèves déjoue les prédictions relatives à la performance scolaire en contextes défavorisés et pluriethniques ; des écoles réputées selon leur commission scolaire comme étant mobilisées dans la mise en place de différentes initiatives qui visent à juguler l'impact sur les élèves du cumul de vulnérabilités ; des écoles qui se démarquent pour leur créativité dans la résolution de différents problèmes auxquels font face les élèves et leur famille en milieux scolaires défavorisés et pluriethniques ; des écoles qui se distinguent par leur implication dans des partenariats école-familles-communauté.

Lors de nos différents séjours ethnographiques, nous avons assisté à divers contextes socioscolaires en tant qu'observateur participant périphérique. Nous avons observé des cours, des récréations, des rencontres avec les parents ou avec des partenaires communautaires, des assemblées générales et des conseils d'établissement, entre autres. Ces séjours ethnographiques nous ont également permis d'entretenir des conversations informelles avec divers acteurs scolaires dans le corridor, dans le salon du personnel ou dans le bureau de la direction, par exemple. En outre, nous avons conduit des entretiens individuels (23) et animé un groupe de discussion. Ces entretiens, menés auprès d'une variété d'acteurs scolaires (directions et directions adjointes, enseignants, professionnelles et autres PNE, parents et partenaires communautaires), nous ont permis d'approfondir la complexité de notre compréhension du quotidien des écoles participantes. Ils nous ont également permis de croiser notre regard, c'est-à-dire les observations que nous avons faites au cours des séjours ethnographiques, avec celui des intervenants que nous avons rencontrés. Nous pensons qu'une de nos principales forces tout au long de la collecte de données fut notre curiosité constante à découvrir les diverses facettes des coulisses de la vie d'un établissement scolaire au quotidien.

L'originalité de notre projet est double. D'une part, l'utilisation de la lunette « éducation inclusive » pour analyser des caractéristiques d'écoles qui s'adaptent à la diversité en milieu pluriethnique et défavorisé afin d'affiner l'opérationnalisation de la perspective, est innovante. D'autre part, nous avons fait le choix d'une approche méthodologique

complexe, mais riche : une immersion dans les écoles qui permet d'observer et de capter de manière informelle le quotidien scolaire, tout en aménageant des moments durant lesquels les participants s'arrêtent pour partager de manière formelle leurs points de vue. Soulignons également l'utilisation intensive du journal de bord, de manière descriptive, pour consigner des notes d'observation et des impressions, mais aussi des amorces de conceptualisation (Martineau, 2005). Analyser les données issues d'une telle architecture de collecte de données a été un défi stimulant, notamment la mise en dialogue dans un corpus cohérent des données issues du journal et des entretiens.

L'analyse de nos données révèle, dans un premier temps, le cumul de vulnérabilités vécu par des familles, qui a le potentiel de placer les enfants des milieux participants dans des situations à risque sur le plan socioscolaire. Certaines familles sont confrontées à la précarité (ex. : manque de ressources, stress, isolement social) et à des difficultés psychosociales qui en découlent. D'autres familles, plus ou moins récemment immigrées, rencontrent divers écueils dans leur processus d'établissement au Québec : déqualification professionnelle, cumul d'emplois dont les horaires sont atypiques, difficultés financières ou stress d'acculturation, notamment. Le cumul de vulnérabilités aurait ainsi des impacts sur plusieurs élèves du milieu. Les contrecoups des difficultés familiales affectent à la fois l'exercice de la parentalité et l'expérience socioscolaire des enfants. Selon les acteurs scolaires, ces contrecoups se manifestent de diverses manières, au niveau des lunchs et de l'habillement des enfants, du décodage de la forme scolaire, en passant par le suivi scolaire par les parents et les relations école-familles. Il y a aussi la situation particulière de certains enfants immigrants qui peinent à se remettre de parcours migratoires très difficiles. Des problématiques sociales, qui prévalent dans des parties du quartier desservi par les écoles, notamment une certaine violence et l'existence de groupes criminalisés, constituent également des facteurs de risque pour les élèves. Ce portrait fait par les acteurs scolaires rejoint ceux brossés par d'autres études cités dans cette thèse qui décrivent des situations sociales observées en milieux défavorisés (Archambault et Harnois, 2008 ; Bouteyre, 2004 ; Evans, 2007a ; Guyon, 2013 ; Kamanzi et *al.*, 2007 ; Kanouté, 2006 ; Mittler, 2000 ; Sévigny, 2013 ; TCRI, 2016). Par ailleurs, les indices de dévavorisation des deux écoles participantes sont de 9 et 10, l'indice 10 étant le maximum dans l'échelle croissante de la défavorisation. Et pourtant, dans nos

démarches pour cibler des milieux scolaires qui font la différence en matière de soutien à la résilience des élèves, les deux écoles participantes, qui conjuguent défavorisation et défis relatifs à l'immigration récente, nous ont été recommandées, car « elles s'en sortent malgré tout ». Alors nous avons été curieuse de connaître leurs caractéristiques. Aussi, plusieurs perspectives ont été utilisées pour comprendre les enjeux et défis de tels contextes scolaires, avec des retombées scientifiques et sociales positives. C'est le cas, notamment, de l'interculturalisme, de l'éducation multiculturelle, de l'antiracisme et de l'éducation à la citoyenneté, mais une critique transversale à ces perspectives souligne, entre autres, leur manque de pragmatisme et leurs difficultés à épouser la réalité du quotidien scolaire dans toutes ses facettes. Ainsi, au moment où émerge l'éducation inclusive comme nouveau paradigme pour penser ces enjeux et défis, nous avons saisi l'occasion de confronter les caractéristiques de ces écoles avec la conceptualisation de ce paradigme. Nos résultats ont révélé ces caractéristiques selon le leadership de la direction (objectif 1), les pratiques professionnelles (objectif 2), les relations avec les familles (objectif 3) et la collaboration avec les autres ressources de la communauté (objectif 4).

Plusieurs recherches montrent que dans les milieux où les élèves cumulent des vulnérabilités socioscolaires, le leadership de la direction peut soutenir la réussite éducative de différentes manières ; le rôle clé de cet acteur dans un contexte scolaire inclusif a également été mis en évidence par différents auteurs (Ainscow et Sandill, 2010 ; Beaupré et *al.*, 2010 ; Bélanger, 2010 ; Evans, 2007a ; McMaster, 2015 ; Parent, 2010 ; Plaisance et Schneider, 2013 ; Riehl, 2000 ; Rousseau, 2010 ; Rousseau et Prud'homme, 2010 ; Rousseau et *al.*, 2013 ; UNESCO, 2008). Dans chaque école, le leadership de la direction nous a semblé bienveillant, chaleureux, attentionné, préoccupé par le bien-être de tous les protagonistes de l'école. Les leaders que nous avons côtoyés sont engagés, disponibles et généreux, tant auprès des élèves que du personnel, presque comme des parents qui prennent soin de leur famille. Au quotidien, ils mettent l'accent sur l'importance d'exercer un leadership à la fois administratif et pédagogique. On sent que la préoccupation principale des directions des écoles participantes est de mettre en place tout ce qu'elles peuvent pour soutenir la réussite éducative et pour mobiliser l'équipe vers cet objectif. Nous avons souvent eu l'impression qu'elles ont peu de répit ; elles sont sur tous les fronts et rarement assises dans leur bureau. De plus, les directions

participantes n'hésitent pas à s'impliquer en dehors de l'horaire régulier de l'école lorsqu'elles jugent nécessaire de le faire. Elles entretiennent des attitudes positives en ce qui a trait à la diversité et leurs pratiques sont congruentes à cet égard. Ces praticiens ont manifestement souhaité travailler dans un milieu comme celui-là pour faire une différence auprès d'élèves plus vulnérables. À quelques occasions, nous avons également perçu leur volonté de changer la culture de leur école à différents niveaux. L'approche des directions participantes est souvent critique et, dans certaines situations, elles font preuve de leadership transformatif, un style fortement rattaché à l'éducation inclusive (Blair, 2002 ; Riehl, 2000 ; Rousseau et Prud'homme, 2010 ; Shields, 2010). Ces leaders souhaitent agir en tant qu'agents de changement dans leur milieu ; leurs pratiques et leurs discours sont cohérents à cet égard. Pour ce faire, ils doivent parfois faire preuve de « courage managérial » puisque certains changements sont laborieux à amener, mais ils y croient. De plus, ces directions savent, elles-mêmes, se remettre en question pour améliorer leurs propres pratiques. Le leadership qu'elles exercent au quotidien nous a donc semblé très humain. De manière générale, les directions nous ont d'ailleurs semblé être appréciées et respectées, autant des jeunes que des adultes.

Plusieurs recherches sur l'éducation inclusive soulignent également l'importance du climat socioprofessionnel et collaboratif dans une école qui souhaite embrasser les préceptes de ce paradigme (Ainscow et Miles, 2008 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Halinen et Järvinen, 2008 ; Larivée et *al.*, 2006 ; Manço, 2015, 2016 ; Potvin, 2014). De manière générale, le climat général des écoles participantes nous a semblé positif. Dès le départ, nous avons remarqué la complicité qu'entretiennent différents membres du personnel entre eux. Nous avons également noté que l'équipe de direction de chaque école et d'autres membres du personnel cherchent à favoriser le travail d'équipe horizontal et le partage du leadership. Ces derniers tentent de prendre en compte les points de vue de leurs collègues et d'être ouverts aux opinions et aux idées des autres. Il y a aussi des efforts qui sont déployés pour que l'ensemble des intervenants soient considérés comme étant égaux et faisant partie de l'équipe à part entière. De plus, nous avons remarqué que différentes personnes prennent la peine d'accueillir les nouveaux enseignants ou les suppléants à leur arrivée dans le milieu, ce qui peut certainement faire une différence au niveau de leur insertion socioprofessionnelle ainsi que du climat général de chaque école.

Les tenants du paradigme de l'éducation inclusive soulignent que le leadership de la direction ne suffit pas à rendre un milieu scolaire inclusif; la contribution de tous les professionnels, par le biais de pratiques et d'attitudes adéquates, est également nécessaire (Ainscow et Miles, 2008 ; Bauer et Shea, 1999 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Loreman et *al.*, 2015 ; Potvin, 2014 ; Riehl, 2000 ; Rousseau et *al.*, 2013 ; Rousseau et Prud'homme, 2010 ; Ryan, 2006 ; Slee et Allan, 2005 ; UNESCO, 2008 ; Vienneau, 2002). De manière générale, les acteurs que nous avons côtoyés dans les écoles participantes sont empathiques ; ils semblent apprécier les élèves et les familles, et cherchent à créer des liens. La majorité d'entre eux disent qu'ils ont souhaité travailler dans ce type de milieu pour faire une différence. Ces intervenants scolaires ont des attitudes positives concernant le travail en contexte de pluriethnicité et de défavorisation socioéconomique. Ils connaissent le milieu et s'informent des enjeux qui découlent des situations de précarité et d'immigration récente. Les membres du personnel avec qui nous avons discuté sont curieux du vécu des élèves et de la diversité en général. De surcroît, ils sont ouverts face aux différences et tentent d'être réflexifs avant de poser des gestes dans leur quotidien. Ces personnes font également preuve d'humilité ; certains disent éprouver le besoin de continuer à se renseigner au sujet des relations interculturelles, notamment. De manière générale, les intervenants que nous avons côtoyés nous ont semblé impliqués, engagés, dévoués, patients et persévérants ; ils sont souvent flexibles et savent s'adapter rapidement aux imprévus. Lorsque les ressources ne sont pas accessibles, ils explorent divers scénarios pour répondre aux besoins des élèves ; ils se sentent imputables de la réussite ainsi que du bien-être des enfants du milieu. Plusieurs d'entre eux ont dit qu'ils cherchent à être créatifs et adoptent des pratiques « hors des sentiers battus » pour s'adapter à la diversité et répondre aux besoins qu'elle suscite.

Nos séjours dans chaque école nous ont également permis de recenser des pratiques, projets et initiatives portés à bout de bras par les professionnels, qui visent à soutenir la réussite éducative et à combler les besoins de base des enfants. Ces intervenants scolaires tentent d'établir des liens de confiance avec eux dans l'espoir de mieux les soutenir. La connaissance du vécu des élèves permet à certains membres du personnel de différencier leurs pratiques pour s'adapter aux besoins. Au quotidien, des efforts sont également fournis pour favoriser le sentiment de sécurité des enfants (physique et psychologique).

Les écoles ciblées par notre projet cherchent à favoriser un climat qui soutient le bien-être parce que les membres du personnel sont conscients du fait que plusieurs élèves ont besoin de cet équilibre. Chaque milieu tente également de mettre en place une panoplie d'activités culturelles et sportives auxquelles certains enfants n'ont pas la chance de participer en dehors de l'école pour différentes raisons. À quelques occasions, des acteurs scolaires cherchent aussi à soutenir l'implication et le leadership des élèves. Ils leur donnent ainsi l'occasion de s'exprimer, de prendre des décisions et de faire valoir leurs choix auprès de l'école. Lorsqu'il y a de nouveaux élèves, on les accueille explicitement : on leur fait visiter les lieux, on leur présente l'équipe et on cherche à en savoir davantage sur leur vécu. Enfin, dans les écoles participantes, la diversité est valorisée de différentes manières ; on cherche à mettre à profit le bagage des enfants autrement qu'en folklorisant leur diversité. On tente également de ne pas envoyer constamment le message aux élèves qu'ils sont différents.

Dès nos premiers instants dans les écoles participantes, nous avons remarqué l'importance accordée à la relation école-familles, un enjeu important de l'approche inclusive en éducation (Ainscow et Miles, 2008 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Beaupré et *al.*, 2010 ; Gouverneur, 2016 ; Ducharme, 2007 ; Riehl, 2000 ; Sefa Dei et *al.*, 2000). Tout au long de l'année, nous avons relevé différentes ressources déployées quotidiennement à cet effet. La plupart des acteurs scolaires s'affairent à se décentrer et à favoriser la communication interculturelle avec les parents du milieu. Nous avons noté que, lorsqu'ils se retrouvent dans des situations difficiles, les membres du personnel rencontrés tentent le plus souvent d'intervenir en conservant une posture professionnelle et en portant le moins de jugements possible. De plus, ils n'hésitent pas à employer différents moyens pour communiquer avec les parents qui ne maîtrisent pas le français. Bien que cette pratique soit parfois controversée, ils parlent en anglais pour rejoindre certains d'entre eux. Lorsque c'est possible, des intervenants mettent également à profit la diversité du personnel pour mieux comprendre certaines familles, tant sur le plan de la communication que sur le plan de pratiques qu'ils cherchent à mieux comprendre. Dans les écoles participantes, on tente régulièrement de prendre contact avec les parents, tout en faisant preuve de souplesse ; certains intervenants les appellent le soir ou les fins de semaine. Les membres du personnel scolaire doivent parfois relancer les parents pour les

rejoindre, mais la plupart d'entre eux se disent conscients des situations complexes vécues par des familles. Des intervenants que nous avons côtoyés tentent également d'entrer en contact avec les parents pour leur transmettre des informations positives à l'égard de leurs enfants.

Lorsque les familles viennent à l'école, on les accueille chaleureusement ; il en est de même lorsqu'on les croise sur le parvis de l'école ou dans le quartier. Les deux milieux participants ont aussi le souci d'inviter les parents à de multiples occasions, en dehors des rencontres formelles, et de soutenir leur implication dans le vécu socioscolaire de leurs enfants. Lorsqu'ils sont en contact avec les parents, les différents intervenants que nous avons côtoyés essaient de prendre le temps de les écouter, d'être empathiques et de les rassurer, si nécessaire. Dans les écoles participantes, on tente également d'accueillir explicitement les nouvelles familles. Plusieurs acteurs scolaires ont le souci que les premiers contacts avec l'école soient positifs pour que les parents aient envie de revenir et de créer un lien. Lorsqu'ils sentent que cela peut aider, certains membres du personnel que nous avons côtoyés cherchent à outiller des parents, tout en se souciant de maintenir des relations horizontales. En d'autres termes, des intervenants se permettent d'offrir aux parents des conseils ou de les diriger vers des organismes communautaires, sans imposer une vision concernant la façon d'élever un enfant. Des professionnels des écoles participantes assurent parfois les suivis médicaux de certains élèves pour s'assurer qu'ils reçoivent les services dont ils ont besoin. Ils le font, notamment, parce qu'ils savent que des parents qui viennent d'arriver au Québec peuvent ne pas connaître le système de santé. Enfin, certains acteurs scolaires que nous avons côtoyés cherchent à accompagner des familles vulnérables au-delà de leur mandat principal et en dehors des heures d'école, pour leur offrir de l'aide et les soutenir.

En congruence avec les préceptes d'une éducation inclusive, les écoles qui ont participé à cette recherche ont de multiples partenaires issus de la communauté (Ainscow et Miles, 2008 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Deslandes et Richard, 2001 ; Deslandes, 2010 ; 2015 ; Ducharme, 2007 ; Evans, 2007b ; Gouverneur, 2016 ; Loreman et *al.*, 2010 ; Manço, 2015 ; Sefa Dei et *al.*, 2000 ; UNESCO, 2005a, b) : des organismes communautaires divers, des CPE, de garderies et d'autres écoles du milieu, la ville, des CISSS et le milieu

universitaire, notamment. Tout au long de l'année, nous avons relevé différentes pratiques qui leur permettent de soutenir la collaboration avec les partenaires de la communauté. Dans chaque école, on cherche à créer des liens et à demeurer en contact de façon continue pour le bien des élèves et des familles. Ces relations positives permettent, en retour, de collaborer, de mieux diriger les familles vers des ressources et de savoir si les intervenants ou les services ont changé, par exemple. Certains membres du personnel ne font pas directement appel aux partenaires communautaires, mais savent à quels collègues s'adresser lorsqu'il y a des besoins (la psychoéducatrice ou la technicienne en travail social, par exemple). Lorsqu'ils sentent que c'est pertinent, quelques acteurs ont dit visiter les organismes pour se renseigner sur les services offerts et pour mieux travailler ensemble. Les partenaires communautaires sont également invités à l'école de façon sporadique. Par exemple, lorsqu'il y a des rencontres avec des nouveaux parents, des intervenants communautaires viennent diffuser des informations les concernant. Pendant la collecte de données, les deux écoles participantes ont également organisé, de façon conjointe, une rencontre réunissant différents acteurs de la communauté afin de mieux se connaître et de soutenir les familles du quartier. Nous avons également remarqué que certains intervenants scolaires s'affairent à affirmer la pertinence des organismes auprès de leurs collègues afin de favoriser la collaboration école-communauté. Enfin, de manière ponctuelle, certains membres du personnel remercient leurs partenaires communautaires pour leur collaboration et le travail qu'ils accomplissent. Les retombées positives de la collaboration école-communauté rapportées et observées dans les milieux participants sont nombreuses, tant pour l'enfant et l'élève que pour les familles. Collaborer permet d'allier les forces pour soutenir les familles. La collaboration avec les partenaires de la communauté permet aussi d'offrir aux jeunes l'occasion de participer à des activités sportives et culturelles à faible coût ou gratuitement. Cela permet aussi de favoriser la santé des enfants, de leur offrir des modèles de réussite et de favoriser un sentiment d'appartenance à leur milieu. Finalement, la collaboration permet souvent de briser l'isolement social, de favoriser les rapprochements école-familles avec des parents plus méfiants, d'outiller des parents et d'offrir un soutien matériel ou financier dans certains cas.

Tout au long de l'année, nous avons donc côtoyé divers acteurs qui incarnent au quotidien les préceptes et les valeurs d'une éducation inclusive à différents niveaux. En cours de route, plusieurs personnes nous ont fait des confidences. Nous avons été grandement étonnée du statut ainsi que du niveau de confiance que nous ont accordés ces acteurs. Étrangement, nous avons parfois eu l'impression que certains craignaient que ce que nous observions dans les écoles ne soit pas à la hauteur de nos « attentes ». Nous pensons que cette impression démontre à quel point ces praticiens ne sont pas toujours conscients de l'ampleur du travail qu'ils accomplissent au quotidien. Toutefois, nous estimons également que cette impression est révélatrice des intentions de professionnels qui ont leur travail à cœur et qui souhaitent sincèrement que, à la lumière de leur participation, notre recherche ait des répercussions positives à long terme ; nous traduisons cette préoccupation comme étant une pratique en accord avec les préceptes de l'éducation inclusive. Rappelons que l'objectif général de la recherche était de décrire les caractéristiques d'une école qui se veut inclusive en se mobilisant pour s'adapter à la diversité ethnoculturelle et sociale. Nous pensons l'avoir atteint à travers la description du leadership de la direction (objectif 1), des pratiques professionnelles (objectif 2), des relations avec les familles (objectif 3) et de la collaboration avec les autres ressources de la communauté (objectif 4). En plus d'avoir atteint nos objectifs initiaux, nous pensons que cette recherche permet d'élaborer l'ébauche de l'opérationnalisation d'une école inclusive riche de sa diversité. Ainsi, à la lumière de cette thèse de doctorat, autant par la recension des écrits que par les données recueillies, nous proposons la synthèse illustrée à la figure suivante pour systématiser le profil d'une école inclusive.

Figure 5 : Synthèse de l'approche inclusive en éducation : ses fondements, ses valeurs et ses acteurs (Gosselin-Gagné, 2018)

Fondements et valeurs

- L'objectif ultime d'une éducation inclusive est de promouvoir l'équité et la justice sociale à travers une éducation qui s'adresse à tous les élèves, quels que soient leurs besoins, dans le but de lutter contre les inégalités, l'exclusion, la discrimination et le racisme, dans la société plus largement ;
- L'éducation inclusive fait la promotion d'une culture scolaire dans laquelle personne n'est stigmatisé en raison de différences. L'altérité est perçue comme un atout, plutôt qu'une faiblesse ;
- Il s'agit d'un modèle d'école qui répond aux besoins de tous les élèves, qu'ils soient ou non en difficulté. C'est donc l'école qui s'adapte aux élèves et à leurs besoins, pas l'inverse ;
- L'*empowerment* des différents acteurs est visé ainsi que le partage du leadership parmi eux ;
- La collaboration et la création de partenariats divers sont également des éléments au cœur de l'approche inclusive en éducation ;
- L'approche suppose une certaine réforme du paradigme existant (ex.: curriculum, pratiques existantes, etc.).

Acteurs

- Le leadership de la direction est engagé et transformatif. Elle pilote l'ensemble de la communauté éducative vers un objectif commun : la réussite éducative de tous ;
- Les membres de l'équipe-école partagent des attitudes, des croyances et des valeurs positives à l'égard de la diversité. Ils ont la volonté de s'adapter aux besoins des élèves et sont outillés pour le faire ; ils se mobilisent et collaborent pour soutenir la réussite éducative. Ils privilégient des pratiques flexibles et différenciées, adaptées aux besoins de chacun ;
- Les élèves collaborent entre eux et sont ouverts à la diversité, ce qui favorise un climat d'acceptation de la différence et de bien-être, et qui soutient le sentiment d'appartenance de tous, autant d'aspects qui permettent de soutenir la réussite éducative ;
- Les rapports école-familles horizontaux et dialogiques sont valorisés. Les parents ont la possibilité de donner leur opinion et on cherche à les impliquer dans l'expérience socioscolaire de leur enfant le plus possible ;
- L'école travaille de pair avec la communauté de façon continue, afin d'accéder à une variété de ressources qui permettent de répondre aux besoins diversifiés des élèves et leur famille.

Nous énonçons maintenant les retombées potentielles de cette thèse au niveau social et scientifique. Au niveau social, cette thèse nous a permis de documenter comment une école opérationnalise, dans son quotidien, des idées fortes issues de différentes approches à la diversité. Nous pensons que cela pourrait permettre à ceux qui définissent le curriculum de considérer ces idées pour qu'en retour, le système scolaire québécois puisse offrir une réponse conceptualisée et opérationnelle à la prise en compte de cette diversité. Au chapitre de la problématique, nous avons énoncé des lacunes du système scolaire québécois dans sa recherche d'adaptation à la diversité à divers niveaux, notamment : la prise en compte des parcours des élèves (Mc Andrew et *al.*, 2015 ; Potvin et *al.*, 2014 ; TCRI, 2016) ; la compréhension des besoins des élèves allophones (Armand, 2012 ; Borri-Anadon et *al.*, 2014 ; Borri-Anadon, 2016 ; De Koninck et Armand, 2012 ; Mc Andrew et *al.*, 2015) ; la surreprésentation des élèves « racisés » dans les classements EDAA et dans les classes spécialisées (Borri-Anadon, 2016 ; Potvin et Pilote, 2016 ; Mc Andrew et *al.*, 2015 ; TCRI, 2016). Nous pensons que notre thèse peut servir d'assise pour les écoles dans leur recherche d'attitudes et de pratiques qui permettent de s'adapter à la diversité ethnoculturelle et sociale dans une perspective d'équité. Nous estimons également que cette recherche pourrait servir de modèle dont pourraient s'inspirer des milieux scolaires qui, traditionnellement, n'ont pas accueilli une clientèle diversifiée sur le plan ethnoculturel, mais pour qui c'est maintenant le cas. L'augmentation constante du nombre d'immigrants récents, une réalité illustrée au chapitre de la problématique, laisse à penser que les écoles de Montréal ne seront éventuellement plus les seules écoles du Québec à être autant caractérisées par la diversité. Par ailleurs, comme il a été souligné au chapitre 1 de cette thèse, différentes recherches québécoises ont révélé ce qui semble être les manifestations d'un manque de formation au pluralisme ethnoculturel, tant au niveau de la formation des gestionnaires d'école (Gélinas Proulx et *al.*, 2014 ; Ouellet, 2010) que de la formation initiale des maîtres et des autres membres du personnel (Mc Andrew et *al.*, 2015 ; Potvin, 2013 ; Steinbach, 2012). Nous estimons que plusieurs constats énoncés dans cette thèse ont le potentiel de bonifier la formation à la diversité – initiale et continue – du personnel scolaire, notamment au niveau des pratiques en matière de prise en compte de la diversité et de pratiques pour favoriser les collaborations école-familles-communauté.

Au niveau scientifique, nous pensons que cette thèse pourrait avoir des retombées dans le champ de l'administration scolaire et de l'ensemble des pratiques de gestion qui s'y juxtaposent, un domaine peu couvert par la recherche au Québec (Archambault et Harnois, 2010 ; IsaBelle, 2017 ; Poirel, Yvon, Lapointe et Denecker, 2017). Notre thèse permet également de documenter les pratiques d'une école en lien avec l'approche inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle et sociale. Jusqu'à maintenant, cette approche est demeurée surtout théorique, alors que notre recherche a permis d'explicitier des pratiques pouvant être réellement déployées dans une perspective inclusive. Dans le même ordre d'idées, nous avons souligné au chapitre de la problématique que peu d'études québécoises ont cherché à dresser un portrait global des caractéristiques d'établissements scolaires qui soutiennent la réussite et la résilience scolaire en milieu pluriethnique et défavorisé (Mc Andrew et *al.*, 2015). La plupart des recherches se sont plutôt attardées au discours d'élèves ou de parents quant aux caractéristiques qu'ils perçoivent dans de telles écoles (Bakhshaei, 2013 ; Gosselin-Gagné, 2012 ; Kanouté et *al.*, 2016 ; Lafortune, 2011, 2012 ; Potvin et *al.*, 2010 ; Sun, 2014 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005, 2008). Nous pensons ainsi que notre thèse pourrait avoir un apport au niveau méthodologique étant donné le côté novateur de l'approche ethnographique qui nous a permis de documenter de nombreuses pratiques en milieu scolaire, du point de vue des différents praticiens qui y travaillent au quotidien.

Nous achevons cette thèse en abordant les limites de notre démarche et les perspectives que nous entrevoyons quant à de futures recherches qui pourraient être conduites pour aller au-delà de nos résultats. D'abord, les diverses conjonctures associées à ce projet ont fait en sorte que nous avons eu la chance d'étudier plus en profondeur les pratiques et le leadership des directions. Nous pensons que, dans le cadre d'un autre travail, il serait intéressant de s'attarder plus longuement aux pratiques d'autres acteurs (enseignants, professionnels, acteurs communautaires) pour pouvoir approfondir notre compréhension et complexifier notre regard quant à leur agir professionnel en contexte de diversité. De plus, nous pensons que dans le cadre d'une autre recherche qui viserait à mettre en lumière des pratiques inclusives en milieu scolaire défavorisé et pluriethnique, il serait fort pertinent de rencontrer des élèves et davantage de parents. Par ailleurs, il serait sans doute pertinent de s'intéresser à des écoles qui ne sont pas des points de services et qui,

par définition, profitent de moins de ressources humaines et financières, afin de voir comment elles composent avec des défis similaires. Nous pensons également qu'il serait intéressant de mener une recherche semblable à la nôtre, mais dans le contexte d'une école secondaire en raison des réalités différentes de ce niveau d'enseignement. En effet, différentes variables pourraient être intéressantes à explorer. D'abord, les besoins des élèves à l'adolescence ne sont pas les mêmes que dans l'enfance. En ce qui concerne les jeunes immigrants récents, il semble que l'âge auquel ils intègrent le nouveau système scolaire ait un impact sur la capacité d'adaptation, les défis étant plus importants à l'école secondaire (Bouchamma, 2009b ; Bouteyre, 2004 ; Carpentier et *al*, 2009). L'implication des parents dans la relation école-familles peut également être différente à l'adolescence (Marcotte, Fortin, Cloutier, Royer et Marcotte, 2005). Aussi, puisque les écoles secondaires ont tendance à être plus populeuses que les écoles primaires, on pourrait s'attarder à étudier quelles sont les différences dans la façon dont la direction peut exprimer un leadership inclusif. De plus, il semble que les interventions communautaires tendent à être différentes lorsqu'on compare les publics visés (primaire ou secondaire) (Bilodeau et *al.*, 2011). Une dernière prospective serait de continuer à peaufiner le questionnement conceptuel sur le potentiel de paradigme unificateur de l'éducation inclusive, relativement aux autres perspectives de prise en compte de la diversité en milieu scolaire, décrites au chapitre du cadre théorique. À la lumière de cette thèse de doctorat, nous percevons également l'intérêt de poursuivre la réflexion concernant l'éducation inclusive comme levier pour repenser le potentiel de tuteur de réussite et de résilience de l'école pour les élèves qui cumulent différentes vulnérabilités socioscolaires.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132.
- Abdallah-Pretceille, M. (2013). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ainscow, M., et Miles, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape ? *Perspectives*, XXXVIII(1), 20-47.
- Ainscow, M., et Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-16.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., et West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *Leadership and Management*, 32(3), 197-213.
- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Repéré à <https://www.unige.ch/>
- Akkari, A., et Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. Bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(25), 103-130.
- Allemann-Ghionda, C. (2002). La pluralité, dimension sous-estimée, mais constitutive du curriculum de l'éducation générale. Dans P. R. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur « Raisons éducatives ».
- Amoranitis, S. (2016). Des discriminations à l'inclusion à l'école. *Diversités et citoyennetés. La lettre de l'IRFAM*, 44-45, 3-5.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M., et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives, hors série*, 5, 26-37.
- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience ? *Empan*, 3(63), 30-39.
- Anderson-Levitt, K. (2006). Les divers courants en anthropologie de l'éducation. *Éducation et Sociétés*, 17, 7-27.
- Angelides, P. (2012). Forms of leadership that promote inclusive education in Cypriot schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 40(1), 21-36.
- Archambault, J., et Harnois, L. (2008). *Diriger une école en milieu défavorisé : ce qu'en disent des directions d'écoles primaires, de la région de Montréal*. Montréal : Université de Montréal.
- Archambault, J., et Harnois, L. (2009). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé : la justice sociale au cœur du travail des directions d'école. *Éthique publique*, 11(1), 86-93.

- Archambault, J., et Harnois, L. (2010). Les réactions de directions d'écoles de milieux défavorisés aux caractéristiques des écoles performantes de milieux défavorisés. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 109-126.
- Armand, F. (2005a). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 441-469.
- Armand, F. (2005b). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, société et solidarité*, 1, 141-152.
- Armand, F. (2012a). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! *Québec français*, 167, 48-50.
- Armand, F. (2012b). *L'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones d'origine immigrante dans la région du Grand Montréal : portrait des modèles et perceptions des acteurs*. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/>
- Armand, F. (2013). Former les futurs enseignants à œuvrer en contextes de diversité : une priorité au Québec. *Québec français*, 168, 83-85.
- Armand, F., Beck, I. A., et Murphy, T. (2009). Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. *Vie pédagogique*, 152. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/>
- Armand, F., Dagenais, D., et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre : une étude de cas. *Revue française de pédagogie*, 134, 87-96.
- Azzi, A. (2015). Discriminations en milieux scolaires : de la recherche scientifique à la recherche-action. Dans M. Manço (dir.), *De la discrimination à l'inclusion en milieu scolaire*. Paris, France : L'Harmattan.
- AuCoin, A. (2010). *Pas plus spécial que nécessaire : étude de l'historique, du cadre légal et du vécu de l'inclusion scolaire chez les Acadiens et les Acadiennes de la Nouvelle-Écosse* (Thèse de doctorat, Université de Moncton). Repéré à <https://search.proquest.com/>
- Bakhshaei, M. (2013). L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud : dynamiques familiales, communautaires et systémiques. (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/>
- Bakhshaei, M. (2015). *La scolarisation des jeunes québécois issus de l'immigration : un diagnostic*. Montréal : Fondation Lucie et André Chagnon.
- Bakhshaei, M. (2016). Synthèse : le rôle de l'enseignant, de la famille et de la communauté pour favoriser la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*. Anjou, Québec : Fides Éducation.

- Balde A., et Mc Andrew M. (2013a). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire au secteur français*. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/>
- Balde A., et Mc Andrew M. (2013b). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire : Portrait des élèves originaires de l'Asie du Sud-Est au secteur français*. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/>
- Balde A., et Mc Andrew M. (2013c). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire : Portrait des élèves originaires de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient au secteur français*. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/>
- Balde A., et Mc Andrew M. (2013d). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire : Portrait des élèves originaires de l'Amérique Centrale et du Sud au secteur français*. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/>
- Balde A., et Mc Andrew M. (2013e). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire : Portrait des élèves originaires de l'Asie de l'Est au secteur français*. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/>
- Balde A., et Mc Andrew M. (2013f). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire : Portrait des élèves originaires de l'Asie du Sud au secteur français*. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/>
- Balde A., et Mc Andrew M. (2013g). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire : Portrait des élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne au secteur anglais*. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/>
- Banks, J. A. (1999). *An introduction to multicultural education—2nd edition*. Boston/Toronto : Allyn and Bacon.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, hors série*(2), 198-114.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Baribeau, C., et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Barton, L. (2010). The politics of education for all. In J. Rix, M. Nind, K. Sheehy, k. Simmons, et C. Walsh (Dir.), *Equality, participation and inclusion: Diverse perspectives – 2nd edition*. Abingdon, Oxon; New York: Rutledge.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31.
- Bauer, A. M., et Shea, T. M. (1999). *Inclusion 101: How to teach all learners*. Baltimore, Maryland : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Beaupré, P., Landry, L., et Tétreault, S. (2010). Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte d'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La*

pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble — 2^e édition. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Becker, H. S. (2014). Réflexions sur le travail de terrain et ses problèmes (préface). *Recherches qualitatives*, 33(1), 1-8.

Becklumb, P. (2008). *L'immigration : L'Accord Canada-Québec*. Repéré à <https://bdp.parl.ca/content/lop/researchpublications/bp252-f.htm>

Bélanger, S. (2010). Rôles et attitudes dans l'intervention en éducation pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble — 2^e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Benes, M.-F., et Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI Enjeux*, 125, 146-158.

Bennett, C. I. (2007). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice—6th edition*. Boston/Montreal: Pearson/Allyn and Bacon.

Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P., et Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 313-332.

Bergeron, L., Rousseau, N., et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.

Bernard, B. (1991). Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community. Repéré à <http://hopeworks.org/>

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie. Perspectives ethnosociologiques*. Paris : Nathan.

Bilodeau, A., Lefebvre, C., Deshaies, S., Gagnon, F., Bastien, R., Bélanger, J., Potvin, M., et Carignan, N. (2011). Les interventions issues de la collaboration école-communauté dans quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés. *Service social*, 57(2), 37-54.

Bizeul, D. (1998). Le récit des conditions d'enquête : exploiter l'information en connaissance de cause. *Revue française de sociologie*, 39, 751-787.

Bizeul, D. (2007). Que faire des expériences d'enquête? Apports et fragilité de l'observation directe. *Revue française de science politique*, 1(57), 69-89.

Blair, M. (2002). Effective school leadership: The multiethnic context. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2), 179-191.

Blais, L., et Guay, L. (1991). Pauvreté, santé mentale et stratégies d'existence. *Santé mentale au Québec*, 16(1), 117-138.

Blais, M., et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.

Blanchet, A. et Gotman, A. (2013). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin.

- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G., et Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie* 39(2), 227-249.
- Blondin, D. (2005). L'observation en situation en milieu primaire : dépasser les contraintes, enrichir la recherche. *Recherches qualitatives, hors série* (2), 18-37.
- Bonnett, A. (2000). *Anti-racism*. London: Routledge.
- Booth, T., et Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique*. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/>
- Borri-Anadon, C. (2016). Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*. Anjou, Québec : Fides Éducation.
- Borri-Anadon, C., Potvin, M., et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant — 3^e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Borri-Anadon, C., Savoie-Zajc, L., et Lebrun, M. (2015). Pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des élèves de minorités culturelles : différenciation, uniformisation et normalisation. *Recherches et éducatons*, 14, 81-92.
- Bouchamma, Y. (2009a). Défis de francisation, de scolarisation et de socialisation des élèves immigrants en milieu minoritaire francophone. Dans Y. Bouchamma (dir.), *L'intervention interculturelle en milieu scolaire*. Lévis, Québec : Les Éditions de la Francophonie.
- Bouchamma, Y. (2009b). La réussite scolaire des élèves immigrants : facteurs à considérer. *Vie pédagogique*, 152. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/>
- Bouchamma, Y. (2016). Les compétences des directions d'école en matière de diversité ethnoculturelle. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*. Anjou, Québec : Fides Éducation.
- Bouchard, Y. (2011). De la problématique au problème de recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation — 3^e édition*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Boudarbat, B. et Grenier, G. (2014). *L'impact de l'immigration sur la dynamique économique du Québec*. Repéré à <http://www.midi.gouv.qc.ca/>
- Boumard, P. (2011). *Des ethnologues à l'école*. Paris, France : Téraèdre.

- Bourhis R.Y., Carignan N., et Sioufi R. (2015). Assises théoriques des jumelages interculturels. Dans N. Carignan, M. Deraiche et M.-C. Guillot (dir.), *Jumelages interculturels. Communication, inclusion et intégration*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod.
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 2(12), 208-217.
- Bressoux, P., et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses universitaires de France.
- Carpentier, A., Ghislain, C., Santana, E., et Ait-Said, R. (2009). Les élèves issus de l'immigration — Regards de 2009. *Vie pédagogique*, 152. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/>
- Carlson Berg, L. (2010). Inclusion en milieu scolaire fransaskois : perspectives multiples. *Cahier de la recherche actuelle sur l'immigration francophone au Canada*. Ottawa : Patrimoine canadien.
- Cefai, C. (2007). Resilience for all: A study of classrooms as protective contexts. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2), 199 – 134.
- CGTSIM (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal). (2004). *Accommodements raisonnables et culture de la paix en milieu scolaire public. Traiter les demandes : pourquoi, quand et comment ?* Repéré à <http://cgtsim.qc.ca/>
- CGTSIM (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal). (2016). *Classification des écoles primaires et classification des écoles secondaires selon leur indice de défavorisation. Inscriptions au 4 novembre 2015*. Repéré à <http://cgtsim.qc.ca/>
- Chamberland, C., et Mc Andrew, M. (2011). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec : engagement ministériel et résultats de recherches récentes. *Thèmes canadiens, Hiver*, 9-14.
- Changkakoti, N., et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*. 34(2), 419-441.
- Charette, J. (2016). *Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil : regards croisés de parents et d'ICSI* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/>
- Cherkowski, S., et Ragoonaden, K. (2016). Leadership for diversity: Intercultural communication competence as professional development. *Teacher Learning and Professional Development*, 1(1), 33–43.
- Chicoine, N., Charbonneau, J., Rose, D., et Ray, B. (1997). Le processus de reconstruction des réseaux sociaux des femmes immigrantes dans l'espace montréalais. *Recherches féministes*, 10(2), 27-48.

- Chouinard, R., Bowen, F., Fallu, J. S., Lefrançois, P., et Poirier, L. (2012). *La transition au secondaire et l'incidence de mesures de soutien sur la motivation, l'adaptation psycho-sociale et les apprentissages des élèves*. Repéré à <http://www.frgsc.gouv.qc.ca/>
- CIC (Citoyenneté et Immigration Canada). (2012). *Qui sommes-nous, les Canadiens ?* Repéré à <http://www.cic.gc.ca/>
- Climat. (s.d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à <http://www.larousse.fr/>
- Cohen-Emerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 71-91.
- Cohen-Emerique, M., et Hohl, J. (2004). Les réactions défensives à la menace identitaire chez les professionnels en situations interculturelles. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 61, 21-34.
- Crespo, M. (1988). Analyse longitudinale de l'effet Pygmalion. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(1), 3-23.
- CSDM (Commission scolaire de Montréal). (2006). *Politique interculturelle de la Commission scolaire de Montréal*. Repéré à <http://csdm.ca/>
- CSDM (Commission scolaire de Montréal). (2014). *Persévérance et CSDM : la CSDM, un joueur essentiel de la persévérance scolaire*. Repéré à <http://csdm.ca/>
- CSE (Conseil supérieur de l'éducation). (2012). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société sommaire*. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/>
- CSE (Conseil supérieur de l'éducation). (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/>
- CSL (Commission scolaire de Laval). (2001). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Repéré à <http://www2.cslaval.qc.ca/>
- CSMB (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys). (2009). *Politique d'intégration scolaire des élèves non francophones, d'éducation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté*. Repéré à <http://www.csmb.qc.ca/>
- CSMB (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys). (2010). *Éducation des adultes : des parents immigrants retournent à l'école... de leur enfant !* Repéré à <http://www.csmb.qc.ca/>
- CSMB (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys). (2012). *Guy-Drummond, dans toutes les langues*. Repéré à <http://www.csmb.qc.ca/>
- CSMB (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys). (2015). *Vivre ensemble en français. Référentiel d'accompagnement*. Repéré à <http://www.csmb.qc.ca/>
- CSMV (Commission scolaire Marie-Victorin). (2004). *Politique d'intégration scolaire des élèves immigrants et d'éducation interculturelle*. Repéré à <http://www.csmv.qc.ca/>

- CSPI (Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île). (2009). *Politique interculturelle*. Repéré à <http://www.cspi.qc.ca/>
- Crahay, M. (2006). Qualitatif — Quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. de Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Cumming-Potvin, W., Lessard, C., et Mc Andrew, M. (1994). L'adaptation de l'institution scolaire québécoise à la pluriethnicité : continuité et rupture face aux discours officiels. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 679-696.
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2007). Préface. Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (dir.), *École et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Dagenais, D. (2008). La prise en compte du plurilinguisme d'enfants issus de familles immigrantes en contexte scolaire : une analyse de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 351-375.
- Darré, J.-P. (1999). *La production de connaissance pour l'action : arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- De Grandmont, N. (2010). Historique — Acceptation de la différence dans la société : perspective historique et éléments réflexifs. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble — 2^e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- De Ketele, J.-M. (2013). Le leadership des chefs d'établissement : un exercice en tensions et balances. *Recherches en éducation*, 15, 81-88.
- De Koninck, Z., et Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones ? *Diversité urbaine*, 121, 69-85.
- DeMatthews, D., et Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction, négociations, contre interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 123, 15-35.
- Deniger, M.-A., Anne, A., Dubé, S., et Goulet, S. (2009). *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés*. Montréal : Université de Montréal.
- Dépelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- De Plaen, S. (2004). Appartenance culturelle et résilience : un processus dynamique. *PRISME*, 44, 216 – 229.
- Desaulniers, M.-P., et Jutras, F. (2016). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques — 2^e édition actualisée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Deschenaux, F., et Laflamme, C. (2007). Analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes employées : la bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif ? *Recherches qualitatives*, 27(2), 5-27.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative : analyse d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2007). Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (dir.), *École et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Deslandes, R. (2010). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble — 2^e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2015). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant — 3^e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R., et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411–433.
- Deslandes, R., et Richard, B. (2001). La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève ; une intervention cohérente et des services mieux harmonisés. Repéré à <http://crires.ulaval.ca/>
- Deslauriers, J.-P., et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Diversité. (s.d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à <http://www.larousse.fr/>
- Doll, B., Zucker, S., et Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning*. New York, London: The Guilford Press.
- Ducharme, D. (2007). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle : proposition d'un cadre organisationnel*. Montréal : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Dujeu, S. (2016). Repères pour un livre pratique : « Pour une école inclusive, agir ensemble ». *Diversités et citoyennetés. La lettre de l'IRFAM*, 44-45, 23-26.
- Duong, L., et Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73-105.
- Eid, P. (2012). Les inégalités « ethnoraciales » dans l'accès à l'emploi à Montréal : le poids de la discrimination. *Recherches sociographiques*, 53(2), 415–450.
- Egbo, B. (2008). *Teaching for diversity in Canadian schools*. Toronto: Pearson Prentice Hall.

- Endenburg, N., et van Lith, H. A. (2011). The influence of animals on the development of children. *The Veterinary Journal*, 190(2), 208–214.
- Englander, H. (2007). Comment les professeurs peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience ? Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (dir.), *École et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Estivalèzes, M. (2009). Éducation à la citoyenneté et enseignement sur les religions à l'école, un mariage de raison ? *Diversité urbaine*, 9(1), 45-57.
- Evans, L. (2007a). *Inclusion*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Evans, P. (2007b). Comparer les pratiques éducatives. Dans D. Poizat et C. Gardou (dir.), *Désinsulariser le handicap : ERES « Connaissances de la diversité »*, 103-116.
- Farmer, D., et Heller, M. (2008). La sociologie de l'éducation. Dans S. Laflamme et J. Lafontant (dir.), *Initiation thématique à la sociologie*. Sudbury : Éditions Prise de Parole.
- Fortin, A. (2009). L'enfant exposé à la violence conjugale : quelles difficultés et quels besoins d'aide ? *Empan*, 1(73), 119-127.
- Friesen, L. (2010). Exploring animal-assisted programs with children in school and therapeutic contexts. *Early Childhood Journal*, 37, 261–267.
- Froelich, A. (2012). L'insertion socioscolaire des élèves issus de l'immigration à Sherbrooke : perspectives transmises par les documents officiels. *Revue d'études des Cantons-de-l'Est*, 39, p.23-40.
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M., et Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-486.
- Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 105-124.
- Garon, R., et Archambault, J. (2010). Le leadership pédagogique et le leadership en matière de justice sociale. *Vie pédagogique*, 155, Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/>
- Gaudet, J. d. A., et Lapointe, C. (2008). Le rôle du leadership scolaire pour une présence accrue des filles et des femmes en STIM. Dans L. Lafortune (dir.), *Le leadership des femmes en STIM : sciences, technologies, ingénierie et mathématiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gélinas, C., et Vatz Laaroussi, M. (2012). Les lieux de culte comme espaces d'intégration pour les nouveaux arrivants : l'exemple de Sherbrooke. *Diversité urbaine*, 12(2), 35-51.
- Gélinas Proulx, A., IsaBelle, C., et Meunier, H. (2014). Compétences des nouvelles directions d'école de langue française au Canada pour la gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. *Alterstice*, 4(1), 73-88.
- Gélinas Proulx, A., et Shields, C. M. (2016). Le leadership transformatif : maintenir la langue française vivante au Canada. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-24.

- Geoffroy, N., Dufresne, L., et Armand, F. (2013). L'Éveil aux langues au primaire : un outil pour apprendre. *Québec français*, 169, 76-77.
- Gérin-Lajoie, D., et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25-43.
- Girard, D. (2009). Conflits de valeurs et souffrance au travail. *Éthique publique*, 11(2), 129-138.
- Goormally, P. (1999). Des regards contrastés : les Irlandais vus à travers la littérature canadienne-française. Dans E. Waddell (dir.), *Le dialogue avec les cultures minoritaires*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gosselin-Gagné, J. (2012). *Résilience scolaire chez les élèves allophones du primaire récemment immigrés* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/>
- Gosselin-Gagné, J., et Kanouté, F. (2013). *Le bénévolat comme tuteur de résilience pour des élèves qui ont des difficultés en français et leur famille*. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/>
- Gouverneur, C. (2016). L'éducation inclusive face aux discriminations : expériences dans deux établissements. *Diversités et citoyennetés. La lettre de l'IRFAM*, 44-45, 18-22.
- Gratton, D. (2009). *L'interculturel pour tous*. Anjou : Éditions Saint-Martin.
- Grenier (2017). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 10 novembre 2016*. Repéré à <http://www.cgtsim.qc.ca/>
- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : vivre avec deux langues, *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, 7, 15-41.
- Guennouni Hassani, R. (2015). *L'implication parentale des parents originaires du Maghreb dans le suivi scolaire de leurs enfants, dans un contexte de débat sociétal sur la laïcité*. Document inédit.
- Guignon, S., et Morrissette, J. (2006). Quand les acteurs se mettent en mots. *Recherches qualitatives*, 26(2), 19-36.
- Guyon, L. (1996). *Les femmes en situation de monoparentalité*. Québec : gouvernement du Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Guyon, S. (2013). *Les collaborations entre les familles immigrantes, l'école et la communauté. Allocution dans le cadre des grandes rencontres de la persévérance scolaire 2013*. Repéré à <http://tcri.qc.ca/>
- Guyon, S., Saint-Arnault, C., Daouzli, S., et Marsolais, M. (2011). *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec — Perspectives des organismes communautaires au service des nouveaux arrivants*. Repéré à <http://tcri.qc.ca/>
- Halinen, I., et Järvinen, R. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion : le cas de la Finlande. *Perspectives*, XXXVIII(1), 99-128.

- Hébert, B. (2013). *Des chiens viennent en aide à des élèves en difficulté. Entrevue réalisée avec madame Karine-Nancy Tremblay, neuropsychologue et professeure en adaptation scolaire, à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)*. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/>
- Hendersen, N., et Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Henriot-Van Zanten, A., et Anderson-Levitt, K. (1992). L'Anthropologie de l'éducation aux États-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution. *Revue française de pédagogie*, 101, 79-104.
- Hildyard, K. L., et Wolfe, D. A. (2002). Child neglect: Developmental issues and outcomes. *Child Abuse and Neglect*, 26(6-7), 679-695.
- Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents » ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques*, 35, 51-62.
- Hohl, J., et Kanouté, F. (2011). Les jeunes réfugiés en région : sujets en projet. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques de l'établissement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Hohl, J., et Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, 117, 39-52.
- Hohl, J., et Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. Dans M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (p.169-176). Paris, France : L'Harmattan.
- Hopwood, N. (2007). Researcher Roles in a School-Based Ethnography. In G. Walford (dir.), *Studies in Educational Ethnography, Volume 12: Methodological Developments in Ethnography*. Oxford: Elsevier.
- Hyman, I. (2009). *Le racisme comme déterminant de la santé des immigrants*. Document présenté à l'Agence de la santé publique du Canada. Repéré à <https://www.researchgate.net/>
- Institut de la statistique du Québec. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/>
- IsaBelle, C. (2017). 101 acteurs de l'éducation s'expriment : les compétences nécessaires chez les nouvelles directions d'école de langue française au Canada 1. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 15-53.
- Jacquet, M. (2007). La formation des maîtres à la pluriethnicité : pédagogie critique, silence et désespoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 25-45.
- Jacquet, M. (2016). Inclusion, diversité et approche personnalisée : l'articulation d'un « nouveau » cadre éducatif en Colombie-Britannique. *Alterstice*, 61, 147-158.

- Jalongo, M., Astorino, T., et Bomboy, N. (2004). Canine visitors: The influence of therapy dogs on young children's learning and well-being in classrooms and hospitals. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 9–16.
- James, C. E. (1995). Multicultural and anti-racism education in Canada. *Race, Gender and Class*, 2(3), 31–48.
- Jeffrey, D., et Dun, F. (2008). Persévérance et santé chez les enseignants en insertion professionnelle. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Kamanzi, C., Zhang, X. Y., Deblois, L., et Deniger, M.-A. (2007). L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 127-145.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- Kanouté, F. (2003). Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants. Repéré à <http://www.cgtsim.qc.ca/>
- Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9(2), 17-38.
- Kanouté, F. (2007a). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles. *Informations sociales*, 7(143), 64-74.
- Kanouté, F. (2007b). La pratique de l'interculturel. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Question d'équité en éducation et formation*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Kanouté, F. (2007c). Les parents et leur rapport à l'école : une recherche en milieu défavorisé. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Question d'équité en éducation et formation*. Montréal, Canada : Éditions nouvelles.
- Kanouté, F. (2011). Adaptation institutionnelle et persévérance dans les études universitaires. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques de l'établissement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F., André, J. V., Charette, J., Lafortune, G., Lavoie, A., et Gosselin-Gagné, J. (2011). Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *Revue d'éducation de McGill*, 46(3), 407-422.
- Kanouté, F., et Calvet, N. (2008). Les relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne. *Éducation et Francophonie*, XXXVI(1), 161-176.
- Kanouté, F., Charette, J., André, J. V., Rachédi, L., et Rahm, I. (2014). Les dynamiques d'établissement, les enjeux scolaires et les ressources communautaires. Le point de vue de parents d'origine haïtienne et d'intervenants. *Diversité urbaine*, 14(2), 31-50.
- Kanouté F., Duong, L., et Charette J. (2010) Quotidien, réussite et projet scolaires des enfants. Le point de vue de trois familles immigrantes. Dans G. Pronovost (dir.),

Familles et réussite éducative. Actes du 10^e symposium québécois de recherche sur la famille. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R., et Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 6(1), 13-25.
- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Lavoie, A., et Lafortune, G. (2014). Le bénévolat et la résilience socioscolaire. Dans, F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques d'établissement* — Tome 2. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F., et Lafortune, G. (2010). Les familles immigrantes : mobilisation autour du projet scolaire des enfants. *Nos diverses cités*. 7, 143-150.
- Kanouté, F., et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexion sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
- Kanouté, F., Lafortune, G., Lavoie, A., et Gosselin-Gagné, J. (2011). *Évaluation du projet : outiller parents et bénévoles de l'organisme J'apprends avec mon enfant*. Montréal : ville de Montréal et ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Kanouté F., Lavoie A., Guennouni Hassani R. et Charette J. (2016). Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal, *Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 19(1), 141-155.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIV(2), 291-311.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., et Tchimou-Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire, *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIV(2), p.265-290.
- Kanouté, F., Rahm, J., Toussaint, P., et Rachédi, L. (2009-2012). *Dynamique partenariale et articulation des logiques d'intervention en milieu scolaire où se conjuguent immigration et défavorisation*. Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).
- Karsenti, T., Collin, S., et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*. Repéré à <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11159-013-9367-z>
- Kymlicka, W. (2010). The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies. *International Social Science Journal*, 61(199), 97-112.
- Kymlicka, W. (2012). Multiculturalism: Success, failure, and the future. Repéré à <http://www.migrationpolicy.org/>
- Lachaussée, S., Bednarek, S., Absil, G., et Vanmeerbeek, M. (2012). Les enfants négligés : ils naissent, ils vivent, mais ils s'éteignent. *Carnet de notes sur les maltraitements infantiles*, 1(1), 4-9.

- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/>
- Lafortune, G. (2014). Trajectoires sociomigratoires de familles d'origine haïtienne à Montréal. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *L'intégration des familles d'origine immigrante : les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Lafortune, L., et Gaudet, E. (2000). *Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*. Québec : Éditions du Renouveau pédagogique inc.
- Laframboise, Y., et Lortie, A.-M. (1980). Les classes d'accueil. *Québec français*, 37, 64-66.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines — 2^e édition*. Montréal : Groupe Beauchemin, éditeur ltée.
- Lapassade, G. (2002). Observation participante. *Vocabulaire de psychosociologie, ERES, hors collection*, 375-390.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Laplantine, F. (2010). *L'enquête et ses méthodes. La description ethnographique*. Paris : Armand Colin.
- Lapointe, J. (1994). La recherche qualitative par delà la synthèse de la phénoménologie et de l'ethnométhodologie. Dans P. Bouchard (dir.), *La recherche qualitative*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 572, 5-19.
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M., et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/>
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, J., et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education. A Journal of Educational Research and Practice*, 13(2), 56-80.
- LeBlanc, L. (2007). L'école : un lieu où la résilience peut se produire. Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (dir.), *École et résilience*. Paris : Odile Jacob.

- LeBreton, B. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses universitaires de France.
- LeCompte, M. D., et Schensul, J. J. (2010). *Designing and conducting ethnographic research: An introduction*. Toronto: AltaMira Press.
- Ledent, J., Murdoch, J., et Mc Andrew, M. (2010). La diplomation au secondaire des jeunes issus de l'immigration : une analyse comparative de Montréal, Toronto et Vancouver. *Nos diverses cités*, 7, 185-194.
- Lefrançois, D., et Éthier, M.-A. (2008). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire : dangers et précautions. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 443-464.
- Lenoir-Achdjian, A., et Morin, P. (2008). *La situation socio-économique des minorités visibles et religieuses du Québec*. Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., et Boutin, G. (1995). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- LeVasseur, L. (2006). Éducation à la citoyenneté et missions d'instruction et de socialisation de l'école québécoise. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 611-634.
- Liboy, M.-G. (2014). Comment favoriser la communication école-familles en Alberta ? Des solutions proposées par les parents immigrants. *Éducation comparée et internationale*, 43(2). Repéré à <http://ir.lib.uwo.ca/>
- Liboy, M.-G. et Venet, M. (2011). Participation des familles immigrantes à l'école : points de vue des parents congolais à Edmonton (Alberta). *Migration et intégration*, 12, 155-171.
- Litalien, R. J., Moore, D., et Sabatier, C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité : pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 192-211.
- Lorcerie, F. (2002). Éducation interculturelle : état des lieux. *VEI Enjeux*, 129, 170-189.
- Loreman, T., Deppeler, J., et Harvey, D. (2010). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom—2nd edition*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Lory, M.-P., et Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 61, 27-38.
- Lumby, J. (2013). Distributed leadership: The uses and abuses of power. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(5), 581-597.
- Lusignan, G. (2009). L'école ouverte à la diversité : des intervenants en milieu multiethnique se prononcent. *Vie pédagogique*, 152. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/>
- Macmillan, R. B., Meyer, M. J., et Sherman, A. (2001). *Évolution du rôle des administratrices et administrateurs scolaires*. Communication présentée au Colloque 2001 du Programme pancanadien de recherche en éducation. Repéré à http://csce-cesc.ca/pceradocs/2001/papers/01Macmillan_etal_f.pdf

- Magnan, M.-O., et Darchinian, F. (2014). Enfants de la loi 101 et parcours scolaires linguistiques : le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal. *McGill Journal of Education*, 49(2), 373–398.
- Mahoney J. L., et Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33, 241–253.
- Makdissi, P., et Groleau, Y. (2002). Que pouvons-nous apprendre des profils de pauvreté canadiens ? *L'Actualité économique*, 78(2), 257-286.
- Manço, A. (2015). L'éducation inclusive : valeur ajoutée face aux défis des discriminations multiples des jeunes. Dans A. Manço (dir.), *Pratiques pour une école inclusive : agir ensemble*. Paris, France : L'Harmattan.
- Manço, A., et Gouverneur, C. (2015). Agir pour une école inclusive en contexte de diversité : interventions dans deux athénées. Dans A. Manço (dir.), *De la discrimination à l'inclusion en milieu scolaire*. Paris, France : L'Harmattan.
- Manço, A. (2016). Vivre et travailler ensemble à l'école de l'hyperdiversité. *Diversités et citoyennetés. La lettre de l'IRFAM*, 44-45, 9-14.
- Maraillat, É., et Armand, F. (2006). L'éveil aux langues : des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique. *Les Cahiers du Gres*, 6(2), 17-34.
- Marchive, A. (2003). Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire : comment s'instaurent les règles de la vie scolaire ? *Revue française de Pédagogie*, 142, 21-32.
- Marcotte, J., Fortin, L., Cloutier, R., Royer, É., et Marcotte, D. (2005). Évolution de l'engagement parental auprès des élèves en difficulté de comportement et des élèves ordinaires au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 47-56.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, hors série*(2), 5-17.
- Maslow, A. (1943). *A theory of human motivation*. Repéré à <http://psycnet.apa.org/>
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang and E. W. Gordon (dir.), *Educational resilience in inner-city America*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école — Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2006). Éducation interculturelle ou éducation à la citoyenneté : le cas du Québec. Dans Y. Lenoir, C. Xypas et C. Jamet (dir.), *École et citoyenneté : un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord et Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2011). *L'éducation au Québec contribue-t-elle au développement d'une société pluraliste et inclusive ? Les acquis et les limites*. Communication présentée au Symposium international sur l'interculturalisme, Montréal (25 au 27 mai).

- Mc Andrew, M. et l'équipe du GRIÉS (dir.) (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew M., et Audet, G. (2013). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : les écoles et les enseignants font une différence !* Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/>
- Mc Andrew, M., et Audet, G. (2016). La diversité ethnoculturelle et les rapports ethniques au Québec : le contexte historique et social. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*. Anjou, Québec : Fides Éducation.
- Mc Andrew, M., et Bakhshaei, M. (2016). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*. Anjou, Québec : Fides Éducation.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M., et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture ? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J. et Ait-Said, R. (2011). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire. Rapport final soumis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Repéré à http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/
- Mc Andrew, M., Milot, M., et Triki-Yamani, A. (2010). *L'école et la diversité. Perspectives comparées*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mc Andrew M., Potvin M., et Borri-Anadon C. (dir.). (2013). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : Recherche, formation, partenariat*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- McLeod, K. A. (1981). Multiculturalism and multicultural education: Policy and practice. In R. J., Samuda, J. W. Berry, and M. Laferrière (dir.), *Multiculturalism in Canada: Social and educational perspectives*. Toronto: Allyn and Bacon.
- McMaster, C. (2015). *Educating all: Developing inclusive school culture from within*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- McNeal Jr, R. B. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68(1), 62–80.
- MEES (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur). (2016). *Indices de défavorisation*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/>
- MEES (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur). (2017). *Élèves issus de l'immigration*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/>

- MELS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/>
- MELS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2013a). *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 4. Partenariat — École, famille et communauté*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/>
- MELS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2013b). *Rapport d'évaluation. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/>
- MELS (ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir). (2014a). *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/>
- MELS (ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir). (2014b). *Histoire et éducation à la citoyenneté*. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/>
- Mendonça Dias, C. (2010). La décentration dans l'accueil des parents : l'exemple des parents nouvellement arrivés en France. Dans P. Madiot (dir.), *L'école et les parents au collège et au lycée, Repères pour agir*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01236428/document>
- MEQ (ministère de l'Éducation du Québec). (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/>
- Mercier, M. (2007). École, handicaps, représentations sociales et résilience. Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (dir.), *École et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Messier, M. (1997). *Les modèles de service réservés aux élèves nouveaux arrivants : une étude comparée entre Montréal et Toronto*. Repéré à <http://im.metropolis.net/>
- MIDI (ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion). (2016a). *Connaître les conditions du Programme régulier des travailleurs qualifiés*. Repéré à <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/>
- MIDI (ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion). (2016b). *L'immigration au Québec. Le rôle du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion et de ses partenaires*. Repéré à <http://www.midi.gouv.qc.ca/>
- MIDI (ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion). (2016c). *Fiche synthèse sur l'immigration au Québec — 2015*. Repéré à <http://www.midi.gouv.qc.ca/>
- MIDI (ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion). (2016d). *Données sur la population recensée en 2001 portant sur la religion*. Repéré à <http://www.midi.gouv.qc.ca/>
- Millet, M. et Thin, D. (2005). Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. *Lien social et politiques*, 54, 153–162.

- Misiorowska, M. (2012). *Les trajectoires socioprofessionnelles des nouveaux arrivants, travailleurs qualifiés au Québec : qu'est-ce qu'une « intégration réussie » ?* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/>
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education*. London : David Fulton Publishers.
- Moldoveanu, M. (2010). De la diversité ethnoculturelle au vivre ensemble : représentations de futurs enseignants de l'approche multiculturelle en éducation. *McGill Journal of Education*, 45(1), 27–44.
- Moliner, O. (2017). Engagement familles-enseignants dans les processus de changement vers une école inclusive interculturelle. Dans L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi (dir.), *Vers une école inclusive : regards croisés sur les défis actuels*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Mondain, N., et Couton, P. (2011). Adaptation institutionnelle et persévérance dans les études universitaires. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques de l'établissement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mongeau, P. (2009). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans et côté tenue de soirée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Montgomery, C., McAll, C., Tremblay, J. A., et Seminario, A. (2000). Profils de la pauvreté et de l'immigration à Côte-des-Neiges. *Interactions* 4(1), 77-96.
- Montgomery, C., Xenocostas, S., Rachédi, L., et Najac, S. (2011). Migration et continuités dans les histoires de familles immigrantes. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques de l'établissement* (p. 29–43). Les Presses de l'Université de Montréal
- Morency, L. (1990). Les conditions d'apprentissage sont-elles les mêmes pour tous les élèves ? *Revue des sciences de l'éducation*, 16(1), 43-53.
- Morrisette, J. (2006). *L'interactionnisme symbolique. Examen de doctorat*. Québec : Université Laval.
- Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32.
- Morrisette, J., Charara, Y., Boily, A., et Diédhiou, B. (2016). Les stratégies des accompagnateurs de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger : le *jeito des despachantes*. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-29.
- Morrisette, J., Diédhiou, B., et Charara, Y. (2014). Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger. Montréal : Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Repéré à <http://www.cipcd.ca/>
- Morrison, G., et Redding Allen, M. (2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice*, 26(2), 162–169.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.

- Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. Montréal : Éditions CEC.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherche qualitative*, 26(1), 110-138.
- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et Intervention : Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec : Presse de l'Université Laval.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). (2001). *Du bien-être des nations : le rôle du capital humain et social*. Repéré à <http://www.oecd-ilibrary.org/>
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). (2012). *Où en sont les élèves issus de l'immigration dans les établissements d'enseignement défavorisés ?* Repéré à <http://www.oecd-ilibrary.org/>
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). (2013). *Élèves immigrés : que peuvent-ils nous apprendre sur la qualité de nos systèmes d'éducation ?* Repéré à <http://www.oecd-ilibrary.org/>
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête*. Repéré à <http://enquete.revues.org/>
- Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté : quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*, 129, 146-167.
- Ouellet, F. (2010). *La prise en compte de la diversité en milieu scolaire*. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Papazian-Zohrabian, G. (2013). Le deuil traumatique chez l'enfant et son influence sur la construction de son identité. *Revue québécoise de Psychologie*. 34(2), 83-100.
- Papazian-Zohrabian, G. (2016). Les jeunes réfugiés et les enfants de la guerre à l'école québécoise. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*. Anjou, Québec : Fides Éducation.
- Paré, C., Parent, G., Rémillard, M.-B., et Piché, J.-P. (2010). Le modèle du processus de production du handicap de Fougeyrollas. Dans N. Rousseau, *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble — 2^e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pepin, M. (2011). L'ethnographie scolaire : comprendre quoi, comment et pour qui ? *Recherches qualitatives*, 10, 30-46.

- Pereira Braga L., et Magnan M.-O. (2015). *Les pratiques des directions en milieu scolaire pluriethnique : un projet pilote sur l'île de Montréal. Rapport de recherche.* Repéré à <http://www.cipcd.ca/>
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2015). L'enfant entre deux mondes : disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 48(1), 105-126.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec.* Paris, France : ESF.
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A., et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(37), 159-164.
- Plaisance, E., et Schneider, C. (2013). L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. *Phronesis*, 2(2-3), 87-96.
- Poirel, E., et Yvon, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, XL(1), 94-118.
- Poirel, E., Yvon, F., Lapointe, P., et Denecker, C. (2017). La fonction de direction scolaire adjointe : une comparaison des sources de stress entre adjoints et directions. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 231-260.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378.
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation.* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Poncelet, D., et Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), 55-95.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité.* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 1(33), 185-202.
- Potvin, M., Audet, G., et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal, *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3).
- Potvin, M., Carignan, N., Audet, G., Bilodeau, A., et Deshaies, S. (2010). *L'origine scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrante dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal.* Repéré à <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/>

- Potvin, M., et Carr, P. R. (2008). La valeur ajoutée de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario. *Éducation et francophonie*, XXXVI (1), 197-217.
- Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*. Anjou, Québec : Fides Éducation.
- Potvin, M., et Pilote, A. (2016). Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*. Anjou, Québec : Fides Éducation.
- Poupart, J. (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance. *Recherches qualitatives*, 30(1), 178-198.
- Pourtois, J.-P., et Desmet, H. (2007). L'éducation, facteur de résilience. Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (dir.), *École et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., et Ben Ali Laroussi, M. (2007). Conclusion générale. Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (dir.), *École et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2), 6-22.
- Quivy, R., et Campenhoudt, V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales — 2^e édition*. Paris : Dunod.
- Rachédi, L., Le Gall, J., et Leduc, V. (2010). Réseaux transnationaux, familles immigrantes et deuils. *Lien social et politiques*, 64, 175-187.
- Rachédi, L., et Vatz Laaroussi, M. (2016). Les processus migratoires : revisiter les concepts de base à la lumière des réalités familiales et migratoires contemporaines. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*. Anjou, Québec : Fides Éducation.
- Rahm, J. (2006). L'accès des jeunes provenant de milieux défavorisés aux activités scientifiques extrascolaires : une question d'équité. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 733-758.
- Rahm, J., et Lachaine, A. (2016). L'apprentissage et le développement de soi à travers des espaces éducatifs divers : un regard sur l'enjeu des programmes parascolaires et communautaires en contexte pluriethnique. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*. Anjou, Québec : Fides Éducation.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.

- Rocher, F., Labelle, M., Field, A.-M., et Icart, J.-C. (2007). Le concept d'interculturalisme en contexte québécois : généalogie d'un néologisme. Repéré à <https://www.mce.gouv.qc.ca/>
- Rodrigue, S. (2014). Études de cas multiples sur l'exercice d'un leadership transformatif par les directions dans trois écoles primaires en milieu défavorisé montréalais (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/>
- Rosenthal, R., et Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3 (1), 16–20.
- Rousseau, N. (2010). Vivement la pédagogie universelle pour les jeunes ayant des troubles d'apprentissage. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble — 2^e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Bergeron, G., et Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité. Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 71-90.
- Rousseau, N., et Prud'homme, L. (2010). C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble — 2^e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 3–17.
- Saint-Pierre, M.-H. (2004). *L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde. Recension et synthèse des écrits*. Repéré à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/>
- Saint-Pierre, V., Denault, A. S., et Fortin, L. (2012). Le risque de décrochage scolaire et la participation à des activités parascolaires à l'école secondaire : effets médiateurs des symptômes dépressifs et des problèmes de comportement extériorisés. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 379-400.
- Schön, D. A. (1983/1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel (traduit de l'anglais par J. Heynemann et D. Gagnon)*. Montréal : Logiques.
- Sécurité publique Canada. (2008). *Facteurs de risque et de protection dans les familles et leurs effets sur la délinquance juvénile : Qu'en savons-nous ?* Repéré à <https://www.securitepublique.gc.ca/>
- Sefa Dei, G. J., James, I. M., Karumanchery, L. L., Wilson, S. J., et Zine, J. (2000). *Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling*. Toronto, Ontario: Canadian Scholars Press.
- Sefa Dei, G. J. (2003). Communicating across the tracks: Challenges for anti-racist educators in Ontario today. *Orbit*, 33(3), 2–5.

- Sévigny, D. (2013). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 7 novembre 2012*. Repéré à <http://www.cgtsim.qc.ca/>
- Sévigny, D. (2014). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 14 novembre 2013*. Repéré à <http://www.cgtsim.qc.ca/>
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership : Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558–589.
- Simard, S. (2013). *Le développement positif des jeunes en contexte sportif parascolaire : évaluation du programme d'intervention psychosociale « Bien dans mes Baskets »* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/>
- Slee, R., et Allan, J. (2005). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. In J. Rix, K. Simmons, M. Nind and K. Sheehy (dir.), *Policy and power in inclusive education: Values into practice*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge Falmer.
- Sleeter, C. E. (1997). Mathematics, multicultural education, and professional development. *Journal for Research in Mathematics Education* 28(6), 680–696.
- Sousa, J. M. (2001). Un regard ethnographique sur l'École. *Revue européenne d'ethnographie de l'éducation*, 1(1), 81-87.
- Spillane, J. P., Halverson, R. R., et Diamond, J. B. (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située (traduit de l'anglais par R. Normand). *Éducation et sociétés*, 1(21), 121-149.
- Statistique Canada. (2009). *Dictionnaire du recensement de 2006*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/>
- Statistique Canada. (2011a). *Guide de référence sur les minorités visibles et le groupe de population*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/>
- Statistique Canada. (2011b). *Enquête nationale auprès des ménages de 2011*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/>
- Statistique Canada. (2016). *Immigration et diversité ethnoculturelle au Canada*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/>
- Statistique Canada (2017a). *Population des immigrants au Canada, Recensement de la population de 2016*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/>
- Statistique Canada. (2017b). *Immigration et diversité ethnoculturelle — Faits saillants en tableaux*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/>
- Statistique Canada. (2017c). *Les origines ethniques et culturelles des Canadiens, le portrait d'un riche héritage*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/>
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(1), 153-170.

- Steinbach, M. (2016). Les échanges interculturels pour promouvoir la compétence interculturelle. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*. Anjou, Québec : Fides Éducation.
- Sun, M. (2013). *The educational experience of students of Chinese origin in a French-speaking context: The role of school, family, and community* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/>
- TCRI (Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes). (2016). *Vers une éducation plus inclusive. Pour que les enfants et les jeunes issus de l'immigration cheminent à la hauteur de leurs potentiels*. Repéré à <http://tcric.qc.ca/>
- Terrisse, B., et Larose, F. (2001). La résilience : facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 14, 129-172.
- Terrisse, B. et Lefebvre, M.-L. (2007). L'école résiliente : facteurs de risque, facteurs de protection et sentiment d'efficacité collective. Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (dir.), *École et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258.
- Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 633-658.
- Thériault, C. (2011). *Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers*. Montréal : Les Éditions Québecor.
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography*. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 1(152), 19-27.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Tousignant, M. (1988). Soutien social et santé mentale : une revue de la littérature. *Sciences sociales et santé*, 6(1), 77-106.
- Toussaint, P. (2010a). La formation initiale des futurs enseignants : un modèle d'éducation interculturelle intégrée relié au curriculum (EII). Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Toussaint, P. (2010b). Portrait de la diversité de l'école québécoise, en contexte du vivre-ensemble. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Tremblay, S. (2013). Les écoles privées à projet religieux ou spirituel : analyse de trois « communautés » éducatives — juive, musulmane et Steiner — à Montréal. (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/>
- Trudel, M. (1994). Des approches centrées sur les gens : l'ethnographie et la phénoménologie. Dans P. Bouchard (dir.), *La recherche qualitative*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Education/Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). (2005a). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*. Repéré à <http://www.unesco.org/>
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Education/Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). (2005b). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'Éducation pour tous »*. Repéré à <http://www.ibe.unesco.org>
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Education/Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). (2008). *L'Éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir. Conférence internationale de l'éducation, 48^e session*. Repéré à <http://www.ibe.unesco.org>
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Education/Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). (2009). *Vers une école inclusive et une amélioration de l'apprentissage : synthèse des résultats d'études de cas menées dans différents pays*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/>
- Van Campenhoudt, L., et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales — 4^e édition*. Paris : Dunod.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation — 2^e édition*. Montréal/Bruxelles : PUM et de Boeck.
- Vasquez, A. (1992). Études ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française. *Revue française de pédagogie*, 101, 45 — 58.
- Vasquez-Bronfman, A., et Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école : approche ethnographique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vasquez-Bronfman, A., et Martinez, I. (1999). *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord*. Paris : Anthropos Diffusion.
- Vatz Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ? *Lien social et politiques* (35), p. 87-97.
- Vatz Laaroussi, M. (2008). Du Maghreb au Québec : accommodements et stratégies. *Travail, genre et sociétés*, 20(2), 47-65.
- Vatz Laaroussi, M. (2009). *Mobilité, réseaux et résilience. Le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration famille immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Vatz Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C., et Duchesne, K. (2005). Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec. Sherbrooke : Université de Sherbrooke
- Vézina, M., et Houle, R. (2017). *Les schémas d'établissement et l'intégration sociale de la population issue de l'immigration dans les régions métropolitaines de Montréal, Toronto et de Vancouver*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/>
- Vienne, P. (2005). Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire ? *Éducation et sociétés*, 2(16), 177-192.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, XXX(2). Repéré à <http://www.acelf.ca/>
- Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2009). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion : pistes d'action pour apprendre tous ensemble — 2^e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Volcy, M.-Y. (2016). La diversité religieuse à l'école publique : jusqu'où et comment accommoder ? Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*. Anjou, Québec : Fides Éducation.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., et Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang and E. W. Gordon (dir.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives, hors série*(3), 243-272.
- Waxman, H. C., Gray, J. P., et Padròn, Y. N. (2004). Promoting educational resilience for students at-risk of failure. In H. C. Waxman, Y. N. Padròn et J. P. Gray (dir.), *Educational resiliency: Student, teacher and school perspectives*. Greenwich: Information Age Publishing.
- White, B. W. (2014). Quel métier pour l'interculturalisme au Québec ? Dans L. Emongo et B. W. White (dir.), *L'interculturel au Québec : rencontres historiques et enjeux politiques*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Wilkins-Laflamme, S. (2014). *Les religions au Canada : bref portrait statistique*. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/>
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école (traduit de l'anglais par P. Berthier et L. Legrand)*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- Xavier de Brito, A., et Vasquez, A. (1996). L'intégration... mais qu'est-ce donc ? Analyse fondée sur une recherche ethnographique au niveau du collège. *Revue française de pédagogie*, 117, 29-37.

- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive, une réponse à l'échec scolaire ?* Paris, France : L'Harmattan.

Annexe 1 : Certificat d'éthique délivré par l'Université de Montréal



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

27 avril 2015

Madame Justine Gosselin-Gagné
Candidate au doctorat
Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation

OBJET: Reconnaissance d'une approbation éthique

Mme Justine Gosselin-Gagné,

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) a étudié le projet de recherche intitulé « L'ethnographie scolaire : peindre le tableau d'écoles primaires dites inclusives en milieux scolaires pluriethniques et défavorisés à Montréal. » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)
Université de Montréal

PL/OS/os

c.c. Gestion des certificats, BRDV

Fasal Kanouté, Professeure titulaire, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation

Marie-Odile Magnan, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation

David Robles

p.j. Certificat CPER-15-038-D

3744 Jean-Brillant, B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
cper@umontreal.ca

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	L'ethnographie scolaire : peindre le tableau d'écoles primaires dites inclusives en milieux scolaires pluriethniques et défavorisés à Montréal.
Étudiante requérant	Justine Gosselin-Gagné (B4913) Candidate au doctorat, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Financement	
Organisme	Non financé
Programme	--
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--

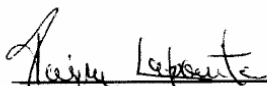
Approbation reconnue	
Approbation émise par	non
Certificat:	s.o.

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPER qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPER.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPER.



Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

27 avril 2015
Date de délivrance

1er mai 2016
Date de fin de validité

adresse postale
3744 Jean-Brillant, B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
cper@umontreal.ca

Annexe 2 : Certificat d'éthique délivré par la commission scolaire des écoles participantes



Secrétariat général

1100, bd de la Côte-Vertu
Saint-Laurent (Québec) H4L 4V1
Tél. : 514 855-4500, poste 4522
Télec. : 514 788-1975

Le 14 juillet 2015

Par courrier électronique

Justine.gosselin-gagne@umontreal.ca

Madame Justine Gosselin-Gagné
Université de Montréal

Objet : **Projet de recherche « L'ethnographie d'écoles primaires dites inclusives à Montréal »**
Notre référence : 6.12.465

Madame,

Nous avons reçu votre demande de participation au projet de recherche cité en rubrique le 29 mai 2015 ainsi que les explications concernant le type d'observation que vous souhaitez réaliser et la version corrigée des formulaires de consentement le 25 juin 2015.

Après étude de ces documents, et compte tenu qu'il s'agit d'un projet qui s'inscrit dans les travaux du groupe de travail « Réussite scolaire et relations école-famille-communauté : pratique innovantes », du *Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité* de la Commission scolaire dont la chargée de projet est Madame Geneviève Audet, je vous autorise à procéder à votre projet de recherche.

Veuillez prendre note que cette autorisation vous est accordée en autant que vous respectiez les conditions suivantes :

- Vous devez assurer la confidentialité des renseignements nominatifs que vous recevrez;
- Vous devez faire signer un engagement à la confidentialité aux membres de l'équipe de recherche qui n'ont pas signé le formulaire de demande d'autorisation et à toute autre personne qui s'ajoutera, par la suite, à cette équipe;
- Vous devez utiliser les renseignements recueillis uniquement pour cette recherche particulière et à aucune autre fin;
- Dans vos rapports, vous ne devez pas publier un renseignement permettant d'identifier un individu;
- À la fin du projet, au plus tard 7 ans après la fin de la collecte des données, vous devez détruire de façon confidentielle tous les renseignements personnels, qui ont pu être recueillis tout au long du processus, sans oublier les enregistrements audio et leur retranscription, et en fournir la preuve (sous forme d'un procès-verbal de destruction dûment attesté) à la Commission scolaire;
- Vous ne devez pas communiquer un renseignement reçu à d'autres personnes que celles qui sont autorisées à le recevoir dans le cadre de cette recherche.

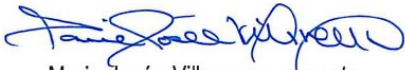
.../2

Nous vous demandons de nous transmettre la liste des écoles qui accepteront de participer à votre projet de recherche. Il est opportun de vous rappeler que la décision ultime de participer ou non à votre projet appartient toujours aux directions des écoles, aux enseignants, aux intervenants, aux parents et aux élèves.

Nous espérons que les données recueillies satisferont à vos besoins et nous vous exprimons notre désir à recevoir votre rapport de recherche.

Veuillez agréer, Madame, l'expression de nos salutations distinguées.

Le secrétaire général adjointe,



Marie-Josée Villeneuve, avocate
MJV/gb

c.c. : Jean-Pierre Bédard, directeur général adjoint – réseau A
Richard Guillemette, directeur général adjoint – réseau B
Dominic Bertrand, directeur général adjoint – réseau C
Louise Gaudreault, directrice générale adjointe – réseau D
Geneviève Audet, chargée de projet universitaire, Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité

Annexe 3 : Présentation du projet de recherche aux directions d'écoles

Bonjour,

Je m'appelle Justine Gosselin-Gagné. Je suis doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, au département de psychopédagogie, sous la direction de Fasal Kanouté et de Marie-Odile Magnan.

Dans le cadre de mon doctorat, je m'intéresse aux pratiques inclusives qu'adoptent certains milieux scolaires montréalais pour répondre aux défis suscités par la diversité de leurs effectifs au quotidien. L'objectif principal de ma recherche est de documenter différentes pratiques (ex. : leadership de la direction, pratiques enseignantes, etc.) ainsi que des initiatives/projets mis en place dans des écoles qui réussissent à faire la différence auprès de leurs élèves (et leur famille), malgré un cumul de vulnérabilités socioscolaires (ex. : immigration récente, non-maîtrise du français, défavorisation socioéconomique de la famille, etc.).

Pour ce faire, j'ai choisi d'adopter une posture méthodologique ethnographique. Ma présence dans votre école me permettrait d'observer différents contextes (ex. : salles de classes, récréations, réunions du personnel, etc.) et éventuellement, d'animer des entretiens (individuels et de groupes) avec différents acteurs afin de discuter du quotidien scolaire. J'espère que ma recherche permettra d'aider à mieux comprendre comment des milieux scolaires québécois s'adaptent à la diversité afin de répondre aux défis suscités par celle-ci.

Au plaisir de faire votre connaissance et de travailler avec vous,

Justine Gosselin-Gagné

justine.gosselin-gagne@umontreal.ca

Thèse de doctorat sous la direction de Fasal Kanouté et de Marie-Odile Magnan :

Brève problématique — Les effectifs scolaires québécois sont plus diversifiés que jamais. L'arrivée massive de nombreuses familles immigrantes dans le système scolaire, surtout à Montréal, a suscité de nouveaux besoins. Dans l'espoir de soutenir la réussite éducative ainsi que le bien-être de tous les enfants, certaines écoles doivent maintenant chercher à répondre à ces nouvelles exigences au quotidien, de manière parfois très créative. Dans le cadre de mon doctorat, je m'intéresse aux pratiques adoptées par des milieux scolaires montréalais qui cherchent à répondre aux défis suscités par la diversité de leurs effectifs.

Objectifs — Au terme de mon passage dans vos écoles, j'aimerais être en mesure d'atteindre les objectifs suivants :

1. **Décrire les besoins particuliers** de votre clientèle scolaire ;
2. **Documenter les pratiques professionnelles et de gestion** en lien avec la prise en compte de la diversité ;
3. **Recenser les collaborations** dans lesquelles votre école est impliquée avec les ressources de votre communauté afin de soutenir les élèves et leur famille ;
4. **Analyser et discuter les données recueillies** en lien avec l'adaptation à la diversité.

Collecte de données – J'aimerais que la collecte de données ait lieu pendant l'année scolaire 2015-2016. J'ai choisi d'adopter une posture méthodologique ethnographique. Je souhaite m'intégrer à votre quotidien scolaire sans bouleverser votre routine.

1. **Immersion et observation de différents contextes à l'école** (ex. : salles de classes, gymnases, récréations, activités parascolaires, réunions du personnel, etc.), à différents moments.
2. **Immersion et observation de différentes activités dans la communauté** impliquant les jeunes et leur famille dans le cadre de la collaboration entre l'école et les ressources communautaires
3. **Entretiens individuels ou de groupe** avec différents acteurs (direction, enseignants, autres professionnels de l'école, acteurs du communautaire, parents et élèves)

Cette collecte sera discutée plus en détail avec chaque direction.

Restitution des résultats – Je suis disponible pour venir présenter les résultats de cette thèse aux écoles et aux organismes communautaires, voire discuter avec les directions des formats novateurs de transfert de ces résultats.

Annexe 4 : Lettre de prise de contact avec la communauté

Bonjour,

Je m'appelle Justine Gosselin-Gagné. Je suis doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, au département de psychopédagogie, sous la direction de Fasal Kanouté et de Marie-Odile Magnan.

Dans le cadre de mon doctorat, je m'intéresse aux pratiques qu'adoptent des milieux scolaires pluriethniques qui permettent de soutenir la résilience. L'objectif principal de ma recherche est de documenter différentes pratiques ainsi que des initiatives/projets mis en œuvre dans les écoles et en partenariat avec les ressources de la communauté qui réussissent à faire la différence auprès d'élèves (et leur famille) qui cumulent des vulnérabilités socioscolaires (ex. : immigration récente, maîtrise du français, difficultés économiques, etc.).

Mon approche méthodologique est ethnographique. Depuis le mois d'octobre 2015, j'ai eu la chance d'observer différents contextes (ex. : salles de classes, récréations, réunions du personnel, etc.) et d'animer des entretiens avec divers acteurs afin de mieux connaître le quotidien scolaire des écoles participantes.

Maintenant, j'aimerais également solliciter la participation des acteurs de la communauté pour discuter de leur action et de leur collaboration avec les milieux scolaires pour mieux comprendre comment soutenir le bien-être ainsi que l'expérience socioscolaire des élèves du quartier.

Au plaisir de vous rencontrer,

Justine Gosselin-Gagné

justine.gosselin-gagne@umontreal.ca

**Annexe 5 : Formulaire de consentement destiné aux intervenants
scolaires (directions principales et adjointes, enseignants, PNE,
communauté)**

Université  de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : L'ethnographie d'écoles primaires dites inclusives à Montréal

Chercheuse : Justine Gosselin-Gagné, doctorante, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directrices de recherche : Fasal Kanouté, professeure titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Marie-Odile Magnan (codirection), professeure adjointe, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche.

L'objectif de cette recherche est de documenter les pratiques (pratiques enseignantes, leadership de la direction) ainsi que les initiatives mises en place dans des écoles primaires de l'île de Montréal qui prennent en charge la diversité au quotidien et qui soutiennent la résilience.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheuse pour un entretien individuel d'une durée d'une heure à un moment et dans un lieu que vous choisirez. Celui-ci visera à connaître votre profil personnel, les caractéristiques de votre école, votre travail en tant que directeur d'une école en milieu pluriethnique et défavorisé, les relations entre les membres de votre équipe-école, les collaborations avec les parents d'élèves et les collaborations avec les ressources présentes dans la communauté. L'entretien sera enregistré puis transcrit.

Votre participation à un entretien de groupe pourrait également être sollicitée au cours de cette recherche. Vous pourrez alors accepter ou refuser l'invitation, à votre convenance.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels en tout temps. Les entretiens seront transcrits et les enregistrements effacés. Chaque participant se verra attribuer un numéro ; seules la chercheuse principale et sa direction de recherche auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. L'ensemble des informations recueillies sera conservé sur l'ordinateur personnel de la doctorante dont l'accès requiert un mot de passe ; les documents écrits seront quant à eux entreposés en lieu sûr. Les seules personnes qui auront accès aux données recueillies seront ainsi l'étudiante ainsi que son équipe de direction. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances quant à la prise en charge de la diversité en milieu scolaire pour soutenir la résilience et à l'amélioration des services offerts aux élèves de différents milieux scolaires du Québec. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître, de poser un regard réflexif sur votre pratique et de mieux comprendre vos réactions face à la diversité notamment.

Si le fait de raconter votre expérience suscite, à un moment ou à un autre, des réflexions ou des souvenirs désagréables, n'hésitez pas à en faire part à la chercheuse. S'il y a lieu, elle pourra vous diriger vers une personne-ressource.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous ; les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Compensation

Les participants ne recevront aucune compensation financière pour leur participation à la recherche.

7. Diffusion des résultats

Lorsque la thèse sera complétée et si vous le désirez, vous serez informés de la publication d'articles scientifiques ou de chapitres de livre, et lorsque les résultats seront diffusés dans le cadre de colloques scientifiques. Vous pourrez également recevoir un exemplaire des conclusions générales de la recherche. Pour ce faire, veuillez remettre vos coordonnées à la chercheuse.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après un délai raisonnable de réflexion, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

Je consens à ce que l'entretien (ou les entretiens, le cas échéant) soit enregistré sur bande audio

Oui
☐

Non
☐

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations

Oui
☐

Non
☐

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Justine Gosselin-Gagné, candidate au doctorat et chercheuse, au numéro de téléphone suivant : 514-343-6111 poste 52024 ou à l'adresse courriel justine.gosselin-gagne@umontreal.ca

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**)

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au cper@umontreal.ca ou au 514-343-6111, poste 1896 ou consulter le site : <http://recherche.umontreal.ca/participants>

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

Annexe 6 : Formulaire de consentement destiné aux parents



**Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie**

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : L'ethnographie d'écoles primaires dites inclusives à Montréal

Chercheuse : Justine Gosselin-Gagné, doctorante, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directrices de recherche : Fasal Kanouté, professeure titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Marie-Odile Magnan (codirection), professeure adjointe, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche.

L'objectif de cette recherche est de documenter les pratiques (pratiques enseignantes, leadership de la direction) ainsi que les initiatives mises en place dans des écoles primaires de l'île de Montréal qui prennent en charge la diversité au quotidien et qui soutiennent la résilience.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheuse pour un entretien individuel d'une durée de 30 à 45 minutes à un moment et dans un lieu que vous choisirez. Celui-ci visera à connaître le regard que vous portez sur la présence de la diversité (culturelle, linguistique, etc.) dans votre milieu scolaire (ou sur le milieu scolaire de votre enfant), sur les projets/initiatives/programmes qui sont mis en place dans celui-ci pour s'adapter à la diversité et de votre participation à ceux-ci. L'entretien sera enregistré, puis transcrit.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les entretiens seront transcrits et les enregistrements effacés. Chaque participant se verra attribuer un numéro ; seules la chercheuse principale et sa direction de recherche auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. L'ensemble des informations recueillies sera conservé sur l'ordinateur personnel de la doctorante dont l'accès requiert un mot de passe ; les documents écrits seront quant à eux entreposés en lieu sûr. Les seules personnes qui auront accès aux

données recueillies seront ainsi l'étudiante ainsi que son équipe de direction. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances en ce qui concerne la prise en charge de la diversité en milieu scolaire et à l'amélioration des services offerts aux élèves de différents milieux scolaires du Québec.

Si le fait de raconter votre expérience suscite, à un moment ou à un autre, des réflexions ou des souvenirs désagréables, n'hésitez pas à en faire part à la chercheuse. S'il y a lieu, elle pourra vous diriger vers une personne-ressource.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous ; les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Compensation

Les participants ne recevront aucune compensation financière pour leur participation à la recherche.

7. Diffusion des résultats

Si vous désirez recevoir un exemplaire des conclusions générales de la recherche, remettez vos coordonnées à la chercheuse.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation (ou la participation de mon enfant) à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après un délai de réflexion raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Je consens à ce que l'entretien (ou les entretiens, le cas échéant) soit enregistré sur bande audio

Oui

Non

☐☐

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents

Oui

Non

☐☐

de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse
(ou de son représentant) : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Justine Gosselin-Gagné, candidate au doctorat et chercheuse, au numéro de téléphone suivant : 514-343-6111 poste 52024 ou à l'adresse courriel justine.gosselin-gagne@umontreal.ca

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au cper@umontreal.ca ou au 514-343-6111, poste 1896 ou consulter le site : <http://recherche.umontreal.ca/participants>

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

Annexe 7 : Guide d'entretien individuel destiné aux directions (principales et adjointes)

- ✓ Faire signer le formulaire de consentement
- ✓ Remercier le participant et lui rappeler que l'entretien sera enregistré

Profil du participant

- Parlez-moi de votre formation professionnelle (où avez-vous étudié ?)
- Parlez-moi de votre parcours professionnel
 - Depuis combien de temps êtes-vous à la direction d'une école (école actuelle et antérieure) ?
 - Qu'est-ce qui vous a motivé à devenir directeur/directrice d'une école ?

Caractéristiques du milieu scolaire

- Parlez-moi des problématiques sociales et scolaires vécues par la clientèle de votre milieu :
 - Immigration récente, allophonie, défavorisation socioéconomique, monoparentalité, tensions intergroupes, difficultés d'apprentissage, échec scolaire, élèves qui ont un plan d'intervention, violence/intimidation, etc.
- En quoi les besoins de votre clientèle scolaire diffèrent-ils d'autres milieux scolaires (les besoins des élèves et des parents/familles)... des autres milieux scolaires dans lesquels vous avez travaillé auparavant, par exemple ?
- À quoi correspond pour vous la réussite d'un élève ?

Diriger une école en milieu scolaire pluriethnique et défavorisé

- Est-ce que c'est la première fois que vous travaillez dans une école en milieu pluriethnique et défavorisé ?
- Souhaitiez-vous travailler dans ce type de milieu scolaire ?
 - Si oui, pourquoi ? Sinon, comment avez-vous composé avec cette réalité ?
- En tant que directeur d'une école en milieu pluriethnique et défavorisé, parlez-moi des défis que vous rencontrez au quotidien.
 - Parmi ces défis, quels sont ceux qui sont les plus préoccupants/importants pour vous ? Pourquoi ?
- À votre avis, est-ce que la direction d'une école en milieu pluriethnique et défavorisé exige des atouts précis ou des compétences particulières ?

- Si oui, lesquels ?
 - En quoi ces atouts ou compétences se distinguent-ils de ceux exigés par la gestion d'une école qui n'est pas pluriethnique ou défavorisée ?
- Prenant en considération que les élèves de votre milieu et leur famille sont nombreux à cumuler les vulnérabilités socioscolaires, décrivez-moi votre vision du « leadership » en tant que directeur.
 - Quelles sont vos valeurs en tant que directeur de votre école ?
 - Quels sont vos objectifs à atteindre/votre mission (en lien avec le projet éducatif, le code de vie, etc.) ?
- Qu'est-ce que cela signifie pour vous de « prendre en compte et valoriser la diversité (diversité ethnoculturelle, religieuse, linguistique, etc.) » ?
 - Est-ce que vous pensez que c'est important ?
- Qu'est-ce qui a été mis en place dans votre milieu scolaire pour relever les défis vécus par vos élèves et leur famille (activités, projets, interventions, formations continues, budgets déployés, ressources humaines, etc.) ?
 - En lien avec l'immigration récente...
 - En lien avec la défavorisation...
 - À votre avis, quels sont les impacts/retombées de ces initiatives ou de ces pratiques sur les élèves et leurs parents/famille (comment cela permet-il de soutenir la réussite scolaire, l'intégration, etc.) ?
- Depuis votre arrivée à la direction, avez-vous observé des pratiques ou initiatives de membres du personnel qui vous semblent gagnantes pour relever les défis vécus par les élèves et leurs parents/famille (sur les plans social et scolaire) ?
 - Si oui, lesquelles ?
 - En lien avec l'immigration récente.
 - En lien avec la défavorisation...
 - À votre avis, quels sont les impacts/retombées de ces initiatives sur les élèves et leurs parents/famille (réussite scolaire, intégration, etc.) ?

Relations au sein de l'équipe-école

- Comment décririez-vous le climat et les dynamiques relationnelles dans votre école (collaborations, tendance à travailler en équipe, conflits, etc.) ?
- Selon vous, quels sont les plus grands défis de la collaboration de votre équipe-école au quotidien :
 - Relation direction et enseignants/professionnels/spécialistes ; relation professionnels et enseignants ; relation enseignants et service de garde ou spécialistes ; etc.
- Que faites-vous pour soutenir la relation que vous entretenez avec votre équipe-école et que les membres du personnel entretiennent entre eux ?

- Existe-t-il des avantages pour les élèves et leur famille à ce qu'il y ait une cohésion entre les différents membres du personnel scolaire (direction, enseignants, professionnels, spécialistes, membres du service de garde, etc.) ?
 - Si oui, lesquels ?
 - Pensez-vous que cette cohésion est particulièrement importante dans un milieu scolaire comme le vôtre où les enfants et leur famille cumulent plusieurs vulnérabilités socioscolaires ?

Collaborations avec les parents d'élèves

- De manière générale, comment décririez-vous la relation que vous entretenez avec les parents de vos élèves (tendance des parents à collaborer avec l'école, à participer aux activités, etc.) ?
- Quels sont les défis à établir une relation et à travailler avec les parents d'élèves dans un milieu scolaire pluriethnique et défavorisé comme le vôtre ?
 - En quoi ces défis sont-ils différents des autres milieux dans lesquels vous avez travaillé ?
- Que faites-vous (vous et les autres membres de l'équipe-école) pour établir une relation et collaborer avec les parents d'élèves (pour les rejoindre ou pour les inciter à venir à l'école, par exemple) ?
- J'aimerais vous entendre sur l'importance d'entretenir une relation avec les parents d'élèves dans un milieu scolaire comme le vôtre.
 - À votre avis, quels sont les impacts de la collaboration avec les parents d'élèves :
 - Sur les élèves et leur famille (sur les plans social et scolaire) ?
 - Sur l'école ?
- À quoi correspond la réussite de la collaboration avec les parents d'élèves pour vous ?

Collaborations avec les ressources de la communauté

- Parlez-moi des organismes communautaires (ou ressources du milieu : sociales, médicales, etc.) avec lesquels votre école travaille.
- Est-ce que ce sont les organismes ou les ressources qui vous ont approché pour travailler dans votre milieu, ou vous êtes allés vers eux ?
 - Sur quels critères vous basez-vous pour accepter de travailler en partenariat avec des organismes communautaires ?
- Est-ce que la collaboration avec les organismes communautaires engendre des défis particuliers ?
 - Si oui, lesquels ?

- Que faites-vous pour relever les défis de la collaboration avec les organismes communautaires ?
- La collaboration avec des organismes communautaires (ou autres ressources) est-elle particulièrement importante dans un milieu scolaire comme le vôtre ?
- Quels sont les impacts de la collaboration avec ces organismes (ou autres ressources) :
 - Sur les élèves et leurs parents/famille (sur les plans social et scolaire) ?
 - Sur l'école ?
- Est-ce que vous souhaiteriez collaborer davantage avec des organismes communautaires (ou autres ressources) ?
 - Si oui, quel type d'organisme et pourquoi ?
 - Sinon, pourquoi ?
- À quoi correspond la réussite d'une collaboration avec un organisme communautaire ?

Conclusion

- Malgré tout ce que vous faites déjà, qu'est-ce que votre école pourrait faire pour soutenir davantage les enfants de votre milieu scolaire et leur famille ?
- Pour conclure, aimeriez-vous ajouter quelque chose ou couvrir un sujet que nous n'avons pas traité lors de cet entretien ?

Annexe 8 : Guide d'entretien individuel destiné aux enseignants et au PNE

- ✓ Faire signer le formulaire de consentement
- ✓ Remercier le participant et lui rappeler que l'entretien sera enregistré

Profil du participant et caractéristiques du milieu scolaire

- Parlez-moi de votre parcours professionnel.
 - Depuis combien de temps êtes-vous enseignant ?
 - Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette école ?
- Est-ce que c'est la première fois que vous travaillez dans une école en milieu pluriethnique et défavorisé ?
 - Souhaitiez-vous travailler dans une école en milieu pluriethnique et défavorisé ?
 - Si oui, pourquoi ? Sinon, comment avez-vous composé avec cette réalité ?
- Quelles sont les problématiques (sociales ou scolaires) vécues par les élèves et leur famille qui sont les plus préoccupantes pour vous ?

Enseigner en milieu scolaire défavorisé

- À quoi correspond la réussite d'un élève pour vous ?
- Parlez-moi des défis liés à l'enseignement en milieu scolaire pluriethnique et défavorisé.
- Est-ce que l'enseignement en milieu pluriethnique et défavorisé exige des compétences particulières ?
 - En quoi se distinguent-elles de celles exigées par l'enseignement dans une école qui n'est pas pluriethnique ou défavorisée ?
- Quelles sont vos valeurs en tant qu'enseignant ? Et quels sont vos objectifs ?
- Depuis que vous êtes enseignant, avez-vous eu l'occasion de participer à des formations, en lien avec l'approche interculturelle en éducation, par exemple ?
 - Si oui, de quel type de formations s'agit-il ?
 - Pensez-vous que ces formations ont été utiles pour votre pratique ?
- Dans un milieu scolaire pluriethnique et défavorisé comme le vôtre, pensez-vous qu'il est nécessaire d'ajuster ses pratiques enseignantes (ou autres pratiques) aux réalités vécues par les élèves et leur famille (ex. : immigration récente, allophonie, difficultés socioéconomiques, etc.) ?

- Si oui, que faites-vous pour différencier votre enseignement et l'ajuster aux besoins spécifiques de vos élèves ?
- Quel impact pensez-vous que cela puisse avoir sur vos élèves ?
- Pensez-vous qu'il est important de reconnaître et de valoriser la diversité parmi vos élèves ?
 - Si oui, pouvez-vous m'expliquer certaines de vos pratiques à cet égard ?
 - Quel impact pensez-vous que cela puisse avoir sur vos élèves ?
- Qu'est-ce qui est fait dans votre milieu scolaire pour relever les défis vécus par les élèves et leur famille (activités, projets, interventions, formations continues, budgets déployés, ressources humaines, etc.) ?
 - En lien avec l'immigration récente...
 - En lien avec la défavorisation...
- À votre avis, quels sont les impacts/retombées de ces initiatives ou de ces pratiques sur les élèves et leurs parents/famille (comment cela permet-il de soutenir la réussite scolaire, l'intégration, etc.) ?

Collaborations avec l'équipe-école

- De façon générale, comment décririez-vous le climat de votre école ?
- Avez-vous l'impression d'éprouver un sentiment d'appartenance face au milieu scolaire dans lequel vous travaillez ?
 - Si oui, pouvez-vous m'expliquer en quoi consiste ce sentiment d'appartenance ?
- De façon générale, comment décririez-vous les relations/collaborations que vous entretenez :
 - Avec la direction et la direction adjointe de votre école ?
 - Avec les autres membres de l'équipe-école ?
- Diriez-vous que vous vous sentez soutenu par la direction de votre école ?
 - Si oui, comment ? Sinon, pourquoi et de quoi auriez-vous besoin pour que vous vous sentiez soutenu davantage ?

Collaborations avec les parents

- De manière générale, comment décririez-vous la relation que vous entretenez avec les parents de vos élèves (tendance des parents à collaborer avec l'école, à participer aux activités, etc.) ?
- Quels sont les défis à établir une relation et à travailler avec les parents d'élèves dans un milieu scolaire pluriethnique et défavorisé comme le vôtre ?
 - En quoi ces défis sont-ils différents des autres milieux dans lesquels vous avez travaillé ?

- Que faites-vous (vous et les autres membres de l'équipe-école) pour établir une relation et collaborer avec les parents d'élèves (pour les rejoindre ou pour les inciter à venir à l'école, par exemple) ?
- J'aimerais vous entendre sur l'importance d'entretenir une relation avec les parents d'élèves dans un milieu scolaire comme le vôtre.
 - À votre avis, quels sont les impacts de la collaboration avec les parents d'élèves :
 - Sur les élèves et leur famille (sur les plans social et scolaire) ?
 - Sur l'école ?
- À quoi correspond la réussite de la collaboration avec les parents d'élèves pour vous ?

Collaborations avec les ressources de la communauté

- Parlez-moi des organismes communautaires (ou ressources du milieu : sociales, médicales, etc.) avec lesquels votre école travaille.
- La collaboration avec des organismes communautaires (ou autres ressources) est-elle particulièrement importante dans un milieu scolaire comme le vôtre ?
- Quels sont les impacts de la collaboration avec ces organismes (ou autres ressources) :
 - Sur les élèves et leurs parents/famille (sur les plans social et scolaire) ?
 - Sur l'école ?
- Est-ce que vous souhaiteriez collaborer davantage avec des organismes communautaires (ou autres ressources) ?
 - Si oui, quel type d'organisme ? Pourquoi ?
 - Sinon, pourquoi ?
- À quoi correspond la réussite d'une collaboration avec un organisme communautaire ?

Conclusion

- Malgré tout ce que vous faites déjà, qu'est-ce que votre école pourrait faire pour soutenir davantage les enfants de votre milieu scolaire et leur famille ?
- Pour conclure, aimeriez-vous ajouter quelque chose ou couvrir un sujet que nous n'avons pas traité lors de cet entretien ?

Annexe 9 : Guide d'entretien individuel destiné à la communauté

- ✓ Faire signer le formulaire de consentement
- ✓ Remercier le participant et lui rappeler que l'entretien sera enregistré

Profil du participant

- Parlez-moi de votre parcours professionnel.
- Qu'est-ce qui vous a amené à travailler en milieu communautaire ?
- Est-ce que vous avez souhaité travailler dans un milieu défavorisé et pluriethnique comme celui-ci ?

Intervention de l'organisme dans le milieu

- Parlez-moi de l'historique de l'organisme et de son mandat.
- Depuis combien de temps travaillez-vous pour cet organisme ?
- Parlez-moi de votre rôle au sein de l'organisme.
- Parlez-moi du milieu desservi par l'organisme.
 - Parlez-moi des défis/problématiques (au niveau social ou scolaire) vécus par les enfants et les familles du quartier.
- Parlez-moi des activités organisées par l'organisme.
- Quel est l'impact de l'action de l'organisme sur les enfants et leur famille à votre avis ?

Collaboration école-famille-communauté

- Comment l'organisme intervient-il dans les écoles qui participent à cette recherche ?
- Parlez-moi de la collaboration de l'organisme avec ces écoles.
- À votre avis, quel est l'impact de la collaboration de l'organisme et des écoles sur les enfants et leurs parents ?
- Outre la collaboration avec votre organisme, observez-vous d'autres pratiques dans les écoles qui sont gagnantes à votre avis pour relever les défis vécus par les enfants et leur famille ?
- Quel rôle jouez-vous au niveau de la collaboration école-famille-organisme ?
- De manière générale, comment décririez-vous la relation que vous entretenez avec les parents des enfants du milieu ?
 - Pensez-vous qu'il est important d'entretenir une relation avec les parents ?

- Que faites-vous pour soutenir la relation avec eux ?
- Parlez-moi des autres organismes/acteurs sociaux du quartier.
 - Est-ce que votre organisme collabore avec ces autres organismes ?
 - Pensez-vous qu'il est important que les organismes collaborent entre eux ?
- Selon vous, quelle est la plus-value de la collaboration école-famille-organisme pour les enfants et les familles ?

Conclusion

- Malgré tout ce que vous faites déjà, qu'est-ce que votre organisme pourrait faire pour soutenir davantage les enfants du milieu et leur famille ?
- Pour conclure, aimeriez-vous ajouter quelque chose ou couvrir un sujet que nous n'avons pas traité lors de cet entretien ?

Annexe 10 : Guide d'entretien de groupe destiné aux professionnels

- ✓ Faire signer les formulaires de consentement
- ✓ Remercier les participants et leur rappeler que l'entretien sera enregistré

Caractéristiques du milieu scolaire

- Parlez-moi des problématiques sociales et scolaires vécues par la clientèle de votre milieu :
 - Immigration récente, allophonie, défavorisation socioéconomique, monoparentalité, tensions intergroupes, difficultés d'apprentissage, échec scolaire, élèves qui ont un plan d'intervention, violence/intimidation, etc.
- À quoi correspond la réussite d'un élève selon vous ?

Travailler dans une école en milieu scolaire pluriethnique et défavorisé

- Parlez-moi des défis que vous rencontrez au quotidien.
 - Parmi ces défis, quels sont ceux qui sont les plus préoccupants/importants pour vous ? Pourquoi ?
- À votre avis, est-ce que le travail dans une école en milieu pluriethnique et défavorisé exige des atouts précis ou des compétences particulières ?
 - Si oui, lesquels ?
 - En quoi ces atouts ou compétences se distinguent-ils de ceux exigés par le travail dans une école qui n'est pas pluriethnique ou défavorisée ?
- Qu'est-ce que cela signifie pour vous de «prendre en compte et valoriser la diversité (diversité ethnoculturelle, religieuse, linguistique, etc.) » ?
 - Est-ce que vous pensez que c'est important pour soutenir les élèves ?
- Depuis l'arrivée de la direction et de la direction adjointe, qu'est-ce qui a été mis en place pour relever les défis vécus par les élèves et leur famille (activités, projets, interventions, formations continues, budgets déployés, ressources humaines, etc.) ?
 - En lien avec l'immigration récente...
 - En lien avec la défavorisation...
 - À votre avis, quels sont les impacts/retombées de ces initiatives ou de ces pratiques sur les élèves et leurs parents/famille (comment cela permet-il de soutenir la réussite scolaire, l'intégration, etc.) ?
- Quelles sont les pratiques ou initiatives de membres du personnel qui vous semblent gagnantes pour relever les défis vécus par les élèves et leurs parents/famille (sur les plans social et scolaire) ?
 - En lien avec l'immigration récente...
 - En lien avec la défavorisation...

- À votre avis, quels sont les impacts/retombées de ces initiatives sur les élèves et leurs parents/famille (réussite scolaire, intégration, etc.) ?

Relations au sein de l'équipe-école

- En général, comment décririez-vous le climat et les dynamiques relationnelles dans votre école (collaborations, tendance à travailler en équipe, conflits, par exemple) ?
- Selon vous, quels sont les plus grands défis de la collaboration de votre équipe-école au quotidien :
 - Relation direction et enseignants/professionnels/spécialistes ; relation professionnels et enseignants ; relation enseignants et service de garde ou spécialistes ; etc.
- Existe-t-il des avantages pour les élèves et leur famille à ce qu'il y ait une cohésion entre les différents membres du personnel scolaire (direction, enseignants, professionnels, spécialistes, membres du service de garde, etc.) ?
 - Si oui, lesquels ?
 - Pensez-vous que cette cohésion est particulièrement importante dans un milieu scolaire comme le vôtre où les enfants et leur famille cumulent plusieurs vulnérabilités socioscolaires ?

Collaborations avec les parents d'élèves

- De manière générale, comment décririez-vous la relation que vous entretenez avec les parents de vos élèves (tendance des parents à collaborer avec l'école, à participer aux activités, etc.) ?
- Quels sont les défis à établir une relation et à travailler avec les parents d'élèves dans un milieu scolaire pluriethnique et défavorisé comme le vôtre ?
 - En quoi ces défis sont-ils différents des autres milieux dans lesquels vous avez travaillé ?
- Quels moyens entreprenez-vous (vous et les autres membres de l'équipe-école) pour établir une relation et collaborer avec les parents d'élèves (pour les rejoindre ou pour les inciter à venir à l'école, par exemple) ?
- J'aimerais vous entendre sur l'importance d'entretenir une relation avec les parents d'élèves dans un milieu scolaire comme le vôtre.
 - À votre avis, quels sont les impacts de la collaboration avec les parents d'élèves :
 - Sur les élèves et leur famille (sur les plans social et scolaire) ?
 - Sur l'école ?

Collaborations avec les ressources de la communauté

- Qui sont les organismes communautaires (ou ressources du milieu : sociales, médicales, etc.) avec lesquels votre école travaille ?
 - Quels sont leurs mandats particuliers dans votre école ?
- Quels sont les impacts de la collaboration avec ces organismes (ou autres ressources) :
 - Sur les élèves et leurs parents/famille (sur les plans social et scolaire) ?
 - Sur l'école ?
- La collaboration avec des organismes communautaires (ou autres ressources) est-elle particulièrement importante dans un milieu scolaire comme le vôtre ?
- Est-ce que vous souhaiteriez collaborer davantage avec des organismes communautaires (ou autres ressources) ?
 - Si oui, quel type d'organisme ? Pourquoi ?
 - Sinon, pourquoi ?

Conclusion

- Malgré tout ce que vous faites déjà, qu'est-ce que votre école pourrait faire pour soutenir davantage les enfants de votre milieu scolaire et leur famille ?
- Pour conclure, aimeriez-vous ajouter quelque chose ou couvrir un sujet que nous n'avons pas traité lors de cet entretien ?

Annexe 11 : Guide d'entretien individuel destiné aux parents

- ✓ Faire signer le formulaire de consentement
- ✓ Remercier le participant et lui rappeler que l'entretien sera enregistré

Profil du parent et parcours migratoire

Pour amorcer l'entretien, j'aimerais que vous me parliez de vous et de votre parcours :

- Quel est votre pays d'origine ?
- Quelle est votre langue maternelle ? Quelle est la langue la plus parlée dans votre maison actuellement ?
- Qui sont les membres de votre famille qui habitent avec vous ici ?
- Quel niveau de scolarité avez-vous atteint avant d'arriver au Québec et quelle était votre occupation professionnelle ?
- Pour quelles raisons avez-vous décidé de quitter votre pays d'origine ?
- Depuis combien de temps êtes-vous au Québec (tous les membres en même temps ou non) ?
- Pouvez-vous me parler de votre parcours depuis que vous avez quitté votre pays d'origine et de votre arrivée au Québec (défis d'établissement, par exemple) ?
 - Depuis que vous êtes arrivé au Québec, avez-vous fait des études ? (qualité de l'expérience ?)
 - Quelle est votre occupation professionnelle au Québec ? (insertion facile ou difficile ?)
- Quelles sont vos préoccupations prioritaires pour vous et vos enfants actuellement ?

L'école et vos enfants

- À quel niveau de leur scolarité sont vos enfants ?
- Qu'est-ce que vos enfants vous disent lorsqu'ils vous parlent de leur école ?
 - Pensez-vous qu'ils ont été bien accueillis dans cette école ?
 - Avez-vous l'impression qu'ils s'y sentent bien ? Qu'ils sont heureux ?
- Parlez-moi de la relation qu'entretiennent vos enfants avec les autres élèves à l'école ?
- Parlez-moi de la relation qu'entretiennent vos enfants avec la direction, les enseignants et les autres adultes de l'école ?
- Par rapport à l'année scolaire en cours, considérez-vous que vos enfants vont réussir leur année ?
 - Dites-moi à quoi correspond la réussite de vos enfants pour vous.
- Selon vous, qu'est-ce qui contribue à la réussite et au bien-être de vos enfants (des personnes, des activités, des ressources) ?
 - Quelles sont les pratiques ou les initiatives qui, selon vous, sont gagnantes pour la réussite et le bien-être de vos enfants ?

- Pensez-vous que l'école de votre enfant lui offre tout ce dont il a besoin pour se sentir bien et réussir ?
 - Quelles sont ses ressources et en quoi aident-elles votre enfant ?

L'école et vous

- Connaissez-vous bien l'école de vos enfants (taille, organisation, fonctionnement, les gens qui y travaillent) ?
- Que pensez-vous du fait que vos enfants fréquentent une école très variée sur le plan des origines, des langues maternelles, etc. ?
 - Pensez-vous que l'école devrait valoriser les différentes origines, cultures et langues des enfants ?
- Comment décririez-vous la relation que vous entretenez avec l'école de vos enfants ?
- Par quels moyens communiquez-vous avec l'école ?
 - Trouvez-vous qu'il est facile de communiquer avec l'école de votre enfant quand vous en ressentez le besoin ?
- À quelle fréquence allez-vous à l'école ? Pour quelles occasions ?
 - Allez-vous à l'école seulement lorsque vous êtes invité ou il vous arrive d'y aller de votre propre initiative ?
 - Est-ce que vous vous sentez le bienvenu à l'école de vos enfants ? (quand vous téléphonez ou quand vous y allez)
- Êtes-vous impliqué dans l'école de vos enfants ?
 - Participez-vous ou avez-vous déjà participé à des activités organisées par l'école (ex. : francisation, sorties) ?
 - Faites-vous partie de groupes ou de comités en lien avec l'école (conseil d'école) ?
- Pensez-vous qu'il est important que vous collaboriez avec l'école de votre enfant ?
 - Quel impact cette collaboration peut-elle avoir sur vos enfants à votre avis ?
- Pensez-vous que l'école est compréhensive face aux défis que vous pouvez vivre (vous et vos enfants) ?
- Êtes-vous satisfait de la relation que vous entretenez avec l'école ?
 - Qu'est-ce que vous faites pour favoriser la collaboration avec l'école ?
 - Qu'est-ce que l'école fait ?

Les ressources de la communauté

- En dehors de l'école, quelles sont les ressources dans le quartier que vos enfants fréquentent pendant l'année scolaire et durant l'été (association, organisme, camp, maison de jeune, etc.) ?
 - Êtes-vous satisfait des services qui sont offerts à vos enfants ? Sinon, pourquoi ?

- Est-ce que vos enfants aiment ces services ? Sinon, pourquoi ? En quoi ces services aident-ils vos enfants ?
- Comme parent, quelles sont les ressources dans le quartier que vous sollicitez (organismes, CISSS, associations) ?
 - En quoi ces ressources vous aident-elles ?
- Pensez-vous qu'il est nécessaire que les ressources du quartier (y compris l'école) destinées aux enfants et aux familles collaborent ?
 - Si oui, pourquoi et votre appréciation de cette collaboration (satisfaction, inquiétude) ? Sinon, pourquoi ?
- Est-ce les programmes offerts actuellement par les organismes du quartier répondent aux besoins de vos enfants et les vôtres ? Pourquoi ?
- Quels autres services importants qui pourraient vous aider et qui ne sont pas offerts actuellement dans votre quartier ?

Conclusion

- Malgré tout ce qui se fait déjà, qu'est-ce que l'école pourrait faire pour soutenir davantage vos enfants et votre famille ?
- Pour conclure, aimeriez-vous ajouter quelque chose ou couvrir un sujet que nous n'avons pas traité lors de cet entretien ?